



Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible

Christophe Verron

► To cite this version:

Christophe Verron. Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible. Sociologie. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2013. Français. NNT : 2013BRES0024 . tel-01249530

HAL Id: tel-01249530

<https://theses.hal.science/tel-01249530>

Submitted on 4 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



université de bretagne
occidentale



**THÈSE / UNIVERSITÉ
DE BRETAGNE OCCIDENTALE**

sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE BRETAGNE OCCIDENTALE

Discipline : Sociologie

École Doctorale Sciences Humaines et Sociales

ED SHS 507

présentée par

Christophe VERRON

Préparée au LABERS, Équipe d'accueil 3149

Les formateurs en travail social : une professionnalisation impossible

Thèse soutenue le 19 décembre 2013
devant le jury composé de :

Michel CHAUVIÈRE

Directeur de recherche, CNRS / *Rapporteur*

Charles GADÉA

Professeur, Université de Versailles St Quentin /
rapporteur

Françoise LEBORGNE-UGUEN

Maitre de conférences HDR, Université de Brest

Bertrand RAVON

Professeur, Centre Max Weber, Lyon

Alain VILBROD

Professeur, Université de Brest / *Directeur de thèse*

Remerciements

Ces remerciements s'adresseront en premier lieu à Alain Vilbrod qui m'a accompagné durant ces quatre années. Mes visites régulières à Brest, et les quelques heures partagées ces derniers mois en vidéoconférence, ont été riches d'échanges et de confrontations. Alain Vilbrod est une mine de savoirs et de connaissances, mais il est aussi un modèle de gentillesse et de convivialité.

Chaque rencontre avec les professionnels – formateur, directeur, responsable associatif – a conforté l'envie d'aller au terme de ce travail. Merci à ceux qui ont accepté de me rencontrer. Leurs témoignages ont éclairé le chercheur, mais peut-être encore plus le formateur. Leurs engagements dans un travail qui les passionne donnent tout son sens à ce projet.

Capucine Bigotte et Hedi Riahi ont contribué à la réalisation de cette thèse. Grâce à eux, j'ai pu obtenir un financement de L'observatoire¹ pour mener cette recherche. Qu'ils en soient remerciés. Merci aussi à L'observatoire, et à sa présidente Mme Marie-France Guthey-Perrot. Sans ce financement, ce projet n'aurait pas vu le jour.

Les amis et les collègues ont été nombreux à m'apporter leur soutien. Chaque mot d'encouragement a son importance. Leurs sollicitudes font du bien. J'ai pourtant hâte de les retrouver dans « une autre vie » ou l'interpellation ne sera plus : « alors ta thèse, ça avance ? » Merci à Benoit, le plus jeune de mes amis, et à Hervé, le plus âgé. Ils ont lu patiemment chaque mot de cet écrit. Ils font la preuve à eux deux que l'intelligence n'a pas d'âge, l'amitié non plus.

Quant à mes « très proches », Anne-Sophie, Léo et Marie, je ne sais pas si mes remerciements suffiront à effacer les longues heures d'indisponibilité physique et psychique qu'ils ont dû subir. « L'ours » va bientôt sortir de son bureau riche d'une nouvelle expérience. De ces quatre années, où se conjuguent plaisir et effort dans un sentiment mêlé de fatigue et d'épanouissement, je retiendrai deux choses :

- derrière chaque porte que l'on ouvre, il y en a une autre ;
- plus qu'un aboutissement, la réalisation d'une thèse est un appel à la modestie face à l'immensité du savoir.

¹ L'observatoire prospectif des métiers et des qualifications de la Branche sanitaire, sociale et médico-sociale – 31, rue A. France - 92309 Levallois-Perret Cedex

Remerciements	2
Introduction	7
Partie 1 Définir le cadre théorique et la population d'étude	20
Chapitre 1 - Le cadre théorique	21
1 - Les grands courants.....	21
1.2 - L'approche fonctionnaliste.....	21
1.3 - L'interactionnisme symbolique.....	23
1.4 - La sociologie des groupes professionnels	24
2 - Le travail du groupe	25
2.1 - Contrôle des frontières et fermeture du marché	26
2.2 - Auto-régulation et autonomie.....	27
2.3 - Les savoirs	28
2.4 - La légitimité professionnelle	28
3 - Les modes de socialisation professionnelle.....	29
3.1 - La construction des carrières	30
4 - Les dynamiques de segmentation et de hiérarchisation.....	31
5 - Les évolutions actuelles	32
6 - Problématique de recherche	33
Chapitre 2 - Méthodologie d'enquête	37
Chapitre 3 - Définir la population d'étude	46
1 - Le formateur dans l'histoire du travail social.....	46
1.2 - 1900 à 1968 - l'invention d'un métier.....	47
1.3 - 1968-1990 : De l'instructeur au formateur, la construction d'une identité.....	65
1.4 - 1975-2005 : Le formateur passe au second plan	74
2 - Les formations en travail social.....	88
2.2 - Définir le travail social.....	88
2.3 - Les formations sociales	97
3 - Les établissements de formation en travail social	109
3.2 - Définition	109
3.3 - Les différents types de structures	111
3.4 - Les caractéristiques des lieux d'emploi de la population étudiée.....	113
3.5 - Les personnels.....	119
4 - Le formateur permanent en travail social	120
4.2 - Définition	120
4.3 - Caractéristiques du groupe étudié	124
Chapitre 4 - Le formateur dans le travail social : la division du travail.....	129
Partie 2 Caractériser le groupe professionnel	132
Chapitre 5 - Les typologies des formateurs	133
1 - Les travaux sur les formateurs en travail social	135
1.1 - L'enquête du Comité d'Entente des Écoles d'Éducateurs.....	135
1.2 - Les profils de formateurs de Roger Bertaux.....	136
1.3 - Le rapport Villain.....	137
1.4 - L'étude des carrières de Lionel Bach	139
2 - Les travaux sur les formateurs professionnels.....	142
2.2 - Les logiques identitaires de Patrick Gravé	142

2.3 - L'analyse des carrières et des mondes sociaux d'Emmanuelle Pottier	145
Chapitre 6 - Dynamiques identitaires et construction de carrières	149
1 - Éléments théoriques	149
1.2 - L'identité, un double processus	149
1.3 - Formes et dynamiques identitaires	152
1.4 - Les stratégies identitaires	153
1.5 - L'identité professionnelle des formateurs	154
2 - L'Identité pour soi : identité héritée	155
2.2 - Un groupe professionnel féminin, un taux de sénior élevé	156
2.3 - L'origine sociale	159
2.4 - Des professionnels majoritairement issus du social	163
2.5 - Une légitimation par le diplôme ?	173
2.6 - L'utilisation des dispositifs de formation professionnelle continue	177
2.7 - Une porte d'entrée par les vacances ?	179
2.8 - Être cadre avant d'être formateur, quelle incidence ?	180
2.9 - Évolution dans le poste au sein des EFTS	182
2.10 - Analyse des parcours avant la prise de poste	182
2.11 - Une typologie qui se confirme	185
3 - Identité pour soi : identité visée	189
3.2 - Le changement de poste	189
3.3 - Autre projet professionnel	191
4 - Le processus biographique : des trajectoires dans la continuité	193
5 - Identité pour autrui : identité revendiquée	198
5.2 - L'art de se nommer	199
5.3 - Les bases identitaires	201
5.4 - Ce qui légitime les formateurs	203
5.5 - La formation de formateur	206
5.6 - Le groupe professionnel d'appartenance	210
6 - Identité pour autrui : identité attribuée	214
Chapitre 7 - Synthèse : repérer les dynamiques identitaires	217
Partie 3 Repérer les pratiques, savoirs et compétences	221
Chapitre 8 - Les pratiques du formateur	222
1 - Définition des activités : quel référentiel ?	222
2 - L'entrée dans le métier	224
3 - L'activité du formateur	226
1.1 - Le référentiel de compétences	226
1.2 - L'organisation de l'activité	227
1.3 - L'analyse des activités	236
1.4 - Au cœur des pratiques : le face à face pédagogique	238
2 - L'état des savoirs	241
2.2 - Champ théorique de référence	241
2.3 - Actualisation des connaissances	243
3 - Recherche et productions d'écrits : l'émergence d'une « élite »	248
3.2 - Activités de recherche	248
3.3 - Activités d'écriture	252
Chapitre 9 - La segmentation du groupe professionnel : une hiérarchie par niveau de formation	254
1 - La polyvalence du formateur en travail social	254
1 - Une hiérarchie construite sur les niveaux de formation	256

Chapitre 10 - L'évolution des activités	262
1 - Évolution du contexte	262
1.2 - Des nouveaux acteurs dans la formation	262
1.3 - Deux lignes de tension : individualisation et transversalité.....	263
2 - Les données de l'enquête	265
2.2 - Analyser les évolutions	265
2.3 - Les stratégies des établissements de formation	269
Chapitre 11 - Synthèse	271
 Partie 4 Identifier le « travail » du groupe professionnel.....	 275
Chapitre 12 - Le groupe professionnel : un acteur collectif ?	277
1 - Les organisations collectives de formateurs	277
1.2 - L'UNAFORIS	278
1.3 - L'AFORSSSE	280
1.4 - L'ACOFIS	281
1.5 - L'AFFUTS	281
1.6 - L'AIFRIS	282
1.7 - Le RUFS	283
2 - Analyse des positionnements	283
3 - Les hautes écoles en Belgique et en Suisse	286
Chapitre 13 - Situer le groupe professionnel dans un environnement	289
1 - Le poids des institutions publiques : l'État, l'Europe, les Régions.....	289
1.2 - L'État	290
1.3 - L'Europe	292
1.4 - Les régions.....	293
2 - Comprendre les dynamiques des groupes « voisins »	295
2.2 - Les enseignants-chercheurs.....	296
2.3 - Les formateurs professionnels.....	298
2.4 - Les cadres formateurs des Instituts de formation en soins infirmiers	302
3 - Synthèse : vers la fin des formateurs issus du monde professionnel ?	308
 Conclusion	 311
Liste des sigles utilisés	325
Liste des illustrations.....	327
Liste des tableaux	330
Bibliographie	332
Annexe 1 : le questionnaire	341
Annexe 2 : le guide d'entretien.....	348

« La réalité ne relève pas d'un "fini" mais d'un univers de "possibles". »
Richard Wittorski²

² Wittorski Richard, Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation, in Demazière Didier, Roquet Pascal, Wittorski Richard (Coord.), *La professionnalisation mise en objet*, L'Harmattan, 2012,

INTRODUCTION

Puisant dans une histoire déjà longue du traitement de la « question sociale », les premières formes de professionnalisation apparaissent au fil des années 1910-1920. Déjà, à l'époque, émerge un fort souci de qualification de ses acteurs, afin notamment de se démarquer de toutes les initiatives philanthropiques ou caritatives. Dès 1932, les assistantes de service social obtiennent un titre reconnu par l'État. Ce sera plus long et plus complexe pour les éducateurs spécialisés (1967) et pour les éducateurs de jeunes enfants (1973), mais à ce jour, chacun des quatorze diplômes qui émargent au secteur du travail social est reconnu par un diplôme d'État. Les professionnels mettent alors peu à peu en place des réseaux d'écoles, développent des formations et des diplômes, se structurent collectivement dans des instances appelées « comité d'entente », puis « font le siège » des ministères jusqu'à l'obtention de la reconnaissance officielle. La professionnalisation des métiers sociaux est donc étroitement liée au développement de la formation et de la qualification de celles et de ceux qui vont s'y adonner.

Paradoxalement, les initiateurs et les coordinateurs de ces écoles nouvellement apparues dans le paysage français n'ont eux-mêmes ni formation, ni qualification particulière. Qu'ils exercent comme « tuteurs de stage » dans les établissements sociaux recevant des élèves qui font ainsi leurs premières armes, ou au sein des centres de formation comme « formateurs », c'est d'abord sur la foi de leur expertise de travailleurs sociaux qu'ils ont été recrutés. La précédente étude que nous avons réalisée, dans le cadre d'un Master, qui portait sur la place des professionnels d'aujourd'hui dans la formation des éducateurs spécialisés³, mettait en évidence une absence de formation spécifique des professionnels accompagnant les stagiaires durant leur formation pratique. Elle montrait notamment qu'il suffisait d'être éducateur spécialisé pour être « tuteur » de stage d'un futur éducateur spécialisé, et ce, du fait d'une idée implicite rapprochant la fonction d'accompagnement des publics de la fonction d'accompagnement des stagiaires. Accompagner une personne en difficulté sociale, en situation de handicap, souffrant de troubles du comportement, etc. serait une activité de même nature que d'accompagner un stagiaire en formation professionnelle. Ainsi se reproduit un système de formation basé sur une alternance entre « terrain » professionnel et centre de formation. Pourtant, cette homologie⁴ dans les fonctions d'accompagnement a pu rencontrer des limites. Des voix se sont fait entendre, tant chez les professionnels que du côté des pouvoirs publics, pour affirmer qu'être « tuteur » requerrait l'acquisition de compétences spécifiques et qu'il ne suffisait donc pas d'être éducateur pour devenir un « bon » formateur. D'autres métiers du travail social, notamment du côté des assistantes de service social, convergeaient dans cette même voie et revendiquaient des droits particuliers pour les

³ Verron Christophe, *La place des professionnels dans la formation des éducateurs spécialisés - Enquête en Pays de Loire*, Mémoire de Master Recherche en Sciences de l'éducation, Université de Nantes, 2006

⁴ Nous utiliserons l'homologie au sens d'un « rapport de ressemblance, d'identité partielle entre des réalités différentes préalablement soumises à comparaison; trait(s) commun(s) aux réalités ainsi comparées, ressemblance bien établie, correspondance. » URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?33;s=2991444270>; consulté le 06 octobre 2013

« formateurs de stage »⁵. De fait, après plusieurs initiatives du secteur professionnel, c'est l'État lui-même qui a institué, en 1998, une formation de « formateur de terrain » (FFT) permettant d'obtenir, après un cursus de 240 heures, une attestation nationale. Notre recherche de Master s'intéressait de manière plus particulière aux professionnels engagés dans cette formation. En conclusion de ce travail, nos constats étaient les suivants :

- si les professionnels perçoivent l'intérêt d'une formation de tuteur, cela reste une activité annexe. Beaucoup préfèrent donc se former sur des problématiques rencontrées au quotidien.

- ceux qui s'engagent dans une formation de formateur ont en perspective une évolution de carrière qui pourrait les mener vers un poste de cadre, soit dans un établissement social ou médico-social, soit dans un établissement de formation en travail social.

La formation de formateur de terrain est donc perçue par tous ces éducateurs, assistantes de service social, etc. comme une étape dans la construction de leur carrière, notamment avec des regards tournés vers des postes de formateurs, et non pas tant pour améliorer leurs compétences d'encadrant de stagiaires. Les professionnels rencontrés tentent de valoriser l'attestation acquise, en se détachant progressivement de leur activité principale, au profit de prise de responsabilités en lien avec leur formation sur leur lieu d'emploi (par exemple, responsable des stages). Ils participent ensuite régulièrement à des activités dans les établissements de formation en tant que vacataires : d'abord en effectuant des corrections de travaux d'étudiants, puis en accompagnant la réalisation de mémoires de fin d'études, puis, sollicités par des formateurs, en réalisant quelques interventions. Encouragés par ces derniers, certains s'engagent dans une formation universitaire. Quand l'opportunité d'un poste se présente, ils sont alors souvent les mieux placés pour être recrutés. Ainsi, devenir formateur en travail social ne serait pas le fruit d'un quelconque hasard, mais plutôt l'aboutissement de stratégies individuelles amenant à opérer les bons choix au bon moment, et tout cela selon des règles implicites à l'œuvre depuis probablement quelques décennies déjà.

Selon Lionel Bach⁶, auteur du seul ouvrage consacré exclusivement à ce public, devenir formateur en travail social serait donc à plein « une affaire de carrière »

Émergeaient alors, pour ce qui nous concerne, trois questions à l'origine même de cette présente recherche :

- qui sont les formateurs en travail social ?
- comment s'inscrit cette activité dans une trajectoire professionnelle ?
- est-il possible de décrire et de repérer leurs pratiques professionnelles ?

A partir de ces trois questions, nous pouvions construire un premier objet d'étude sur « les formateurs en travail social, identités, pratiques et carrières », et aller à la découverte

⁵ Une association des assistants de service social formateurs de stage a existé, pendant quelques années, au milieu des années 80. Elle a publié un ouvrage définissant les fonctions du formateur de stage. (AASSFS, *La fonction de formateur de stage en service social*, Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, 1985)

⁶ Bach Lionel, *Devenir formateur, une affaire de carrière - Former au travail social*, Ed. ASH, 2006

d'un terrain que nous pensions connu,⁷ mais qui se révéla bien plus complexe à appréhender que nous ne l'avions imaginé.

Répondre à la première question nécessite déjà de délimiter les contours des espaces d'intervention de ces formateurs sur lesquels j'ai choisi de me pencher. Les formateurs en travail social sont des professionnels intervenant dans des établissements de formation en travail social (EFTS) pour former les futurs travailleurs sociaux. Ce constat est apparemment simple, mais on ne peut faire fi d'un champ difficilement compréhensible pour les non-initiés. Ce ne sont en effet pas moins de 14 diplômes qui sont préparés dans les quelque 350 établissements aujourd'hui dûment agréés. Du niveau V (CAP) au niveau I (master), les diplômes se sont multipliés au gré des besoins sociaux et des luttes d'influence entre groupes professionnels. Pour ne retenir que l'exemple des diplômes de niveau III (bac +2), nous en dénombrons cinq : éducateur spécialisé, assistant de service social, éducateur de jeunes enfants, conseiller en économie sociale et familiale et éducateur technique spécialisé (nous nous plions à la règle orthographique, mais d'évidence les femmes sont nettement majoritaires dans tous ces métiers sociaux), là où nos voisins européens n'en ont le plus souvent que deux : éducateur et travailleur social.

L'observation des structures de formation permet de repérer, à côté des établissements « historiques », une multitude d'autres lieux où sont aussi proposés des cursus amenant à exercer un métier du travail social. Ils se sont développés pour répondre à l'extension, au « deux bouts de la chaîne », des formations de niveau V (aide médico-pédagogique et auxiliaire de vie sociale), et de niveau I et II (formation de cadres). Ces nouveaux venus sur la scène de la formation en travail social ne se consacrent pas exclusivement à eux. Ce sont des organismes de formation associatifs ou des structures dépendant directement de l'Éducation nationale (lycée, GRETA) qui proposent, parmi un ensemble de formations professionnalisantes, quelques-unes centrées autour du travail social. Ce sont aussi des universités qui multiplient les offres de licences ou de masters professionnels, en lien avec ce qui va progressivement devenir le champ de « l'intervention sociale »⁸. Contraints de partager leurs territoires avec ces nouveaux « voisins », les établissements de formations en travail social, existant souvent de longue date, intègrent bon gré mal gré progressivement le monde très concurrentiel de la formation professionnelle, là où auparavant ils bénéficiaient ni plus ni moins d'un monopole.

Si les frontières du territoire sont désormais relativement floues, les publics accueillis n'en sont que plus divers : publics en insertion engagés dans une formation d'auxiliaire de vie sociale, de niveau V, néo-bacheliers intégrant des formations de niveau III, futurs cadres des établissements sociaux, professionnels expérimentés en formation continue... la liste pourrait

⁷ L'auteur est formateur en travail social. Il a suivi une trajectoire très « classique » d'éducateur spécialisé, progressivement engagé dans des actions de formation sous forme de vacations, conjugué à une formation universitaire conduisant à l'obtention d'un master dont la thématique est centrée sur la formation des travailleurs sociaux. Après un premier remplacement de formateur pendant une année scolaire, il est recruté en CDI quand une « opportunité » se présente. Il exerce aujourd'hui dans l'école où il a fait sa formation d'éducateur spécialisé.

⁸ Chopart Jean-Noël (dir.), *Les mutations du travail social - Dynamique d'un champ professionnel*, Dunod, 2000

être très longue. Elle est révélatrice d'un métier, celui de formateur auprès de tout ce public singulièrement hétérogène, où il faut être parfois enseignant, parfois accompagnateur, parfois encore et toujours un peu travailleur social.

S'il est complexe de définir avec précision les frontières du territoire d'intervention de ces professionnels de la formation, il est tout aussi difficile de repérer une appellation unifiante. Dans les établissements où ils travaillent, ils se nomment « cadre pédagogique », « formateur », « instructeur », « moniteur », « responsable de formation », etc. Pour notre part, nous avons choisi de les dénommer de façon générique « formateurs en travail social ». L'association de ces deux termes ne va pas de soi. Certains pourraient nous reprocher le choix de la notion de « travail social », cet « *agrégat étrangement unifiant et ambigu* »⁹, dont l'utilisation « *ne peut que provenir d'une cécité à percevoir les enjeux que recouvre l'usage d'une telle notion univoque et surtout d'une incapacité à saisir les spécificités de métiers singuliers* »¹⁰. Si nous partageons avec Alain Vilbrod l'idée alors que, de ce point de vue, « *les travailleurs sociaux n'existent pas* »¹¹, nous postulons pourtant qu'il y a suffisamment de points communs entre les professionnels qui contribuent à la formation des futurs « *travailleurs du social* »¹² pour les rassembler sous l'appellation unique de « formateur en travail social ». Nous aurions également pu décomposer ce terme, et c'est sans doute ce qui aurait été le plus juste, les nommer alors « formateur d'assistant de service social », « formateur d'éducateur spécialisé », « formateur d'éducateur de jeunes enfants », etc. Les établissements de formation se sont en effet constitués par métier et sont encore aujourd'hui marqués par cette organisation qui segmente les équipes pédagogiques selon les diplômes et les métiers préparés. Initiée par l'État, la création des Instituts régionaux de formation en travail social (IRFTS) en 1967, puis des Instituts régionaux de travail social (IRTS) en 1986 avait pour objectif de décloisonner les écoles voire – ce fut un dessein à un moment donné – de créer un travailleur social unique. Si cela a timidement contribué à l'ouverture des frontières, la segmentation reste encore forte aujourd'hui. L'organisation par « pôle »¹³, telle qu'elle se dessine actuellement dans les établissements, devrait contribuer à promouvoir le modèle d'un formateur professionnel intervenant sur l'ensemble des cursus, quel que soit son métier d'origine. Pleinement conscient qu'elle peut voiler la diversité et l'hétérogénéité des acteurs qui composent le groupe professionnel, nous avons tout de même décidé de conserver la dénomination de « formateur en travail social ».

⁹ Vilbrod Alain, *Devenir éducateur, une affaire de famille*, L'Harmattan, 1995p. 63

¹⁰ Ibid., p. 64

¹¹ Ibid., p. 63

¹² Chauvière Michel, *Le travail du social dans l'action publique. Sociologie d'une qualification controversée*, Dunod, 2004.

¹³ Les « gros » établissements de formation en travail social sont de plus en plus nombreux à adopter une organisation en « pôle » rassemblant soit les métiers d'une même filière de niveau différent (filiale éducative : aide médico psychologique, moniteur éducateur, éducateur spécialisé), soit les métiers de filières différentes, mais de même niveau de diplôme (pôle des formations de niveau III).

Nous veillerons dans cette recherche à saisir le plus finement possible les caractéristiques des membres d'un groupe historiquement composé de professionnels issus du secteur social. Cette appartenance ne définit pas seulement leur identité ; elle est le fondement de leur légitimité : c'est d'abord parce qu'ils ont été reconnus « experts en travail social » qu'ils ont été recrutés comme formateur. Leur « expertise », construite sur une longue expérience professionnelle, les positionne, en quelque sorte, comme « l'aristocratie »¹⁴ du travail social. Ce sont, où en tous les cas ce fut longtemps, les plus anciens et les plus expérimentés qui accédaient à un poste de formateur dans une forme de reconnaissance symbolique et d'aboutissement d'une carrière réussie. Mais l'expérience ne suffit pas, encore faut-il avoir accepté de se plier à un long parcours initiatique marqué d'étapes quasiment obligées. La trajectoire des formateurs s'inscrit dans une véritable filière d'emplois qui va leur permettre de s'initier aux « ficelles » du métier, mais également de donner aux directions des centres de formation qui vont les embaucher, des gages de leur engagement et de leur fidélité. L'entrée en poste symbolise l'accession à une « élite » mais aussi, on va le voir, le début d'une quête permanente de légitimité.

Dans les discours des professionnels se donne à entendre le fait que le formateur a définitivement quitté ce « terrain », au fondement de ses compétences acquises et de son identité même. Il est désormais un travailleur de « deuxième ligne », qui n'a plus de contact direct avec les usagers du travail social. Pour autant, la question de sa compétence va rapidement se poser : est-il possible de rester un formateur pleinement compétent quand on est resté éloigné des « réalités du terrain » trop longtemps ? Question récurrente, et qui demeure sans réponse depuis l'origine même du métier. Pour palier à cela, des formateurs, de plus en plus nombreux, se sont tournés vers l'obtention d'un titre universitaire. D'autres tergiversent encore entre « *le pôle universitaire et celui du travailleur social, dans un entre-deux qui est un espace de tensions, de recompositions permanentes* ».¹⁵ Ces formateurs, de fait, sont pris dans un dilemme insoluble : malgré un diplôme en travail social, une longue expérience et une formation universitaire, ils n'appartiennent plus vraiment au groupe des travailleurs sociaux, ni totalement à celui des universitaires. La majorité des professionnels s'accommodent de cette équation impossible, et s'installent dans une « identité confortée de formateur technique ». Pour quelques-uns, encore minoritaires, la tentation est grande d'inscrire et de valoriser l'activité de formateur comme une étape dans un parcours, et non plus comme un aboutissement. En allant chercher par eux-mêmes la reconnaissance par l'obtention d'un diplôme, universitaire par exemple, sans attendre celle de leurs pairs, ces « nouveaux » professionnels initient des trajectoires hors des chemins « traditionnels ».

¹⁴ C'est le terme utilisé par un des formateurs que nous avons rencontré pour décrire la position du groupe dans le champ professionnel.

¹⁵ Lechaux Patrick, *Configurations organisationnelles et figures professionnelles de métiers de la formation – Attention, un formateur peut en cacher un autre !*, Forum, n° 140, Octobre 2013, À paraître

L'histoire du secteur nous permettra de comprendre pourquoi les établissements de formation sont gérés quasi exclusivement par des associations, délégataires donc de la puissance publique. Pour autant, l'activité des formateurs s'inscrit bien dans un cadre réglementaire défini par l'État. Les centres de formation sont mandatés pour une mission de service public et financés – ce point est d'importance, nous y reviendrons – depuis 2004, par les régions. Trois obligations sont posées pour le recrutement d'un formateur : il doit être titulaire d'un diplôme en travail social, d'une expérience d'au moins trois ans dans le champ professionnel concerné et attester d'une qualification de niveau II. Ce cadre très contraignant pourrait garantir un monopole aux formateurs issus du secteur social et y ayant versé son écot nombre d'années, mais le législateur s'est attribué le pouvoir de déroger à l'une de ces trois conditions. Une fois ces obligations définies, ce sont les conventions collectives qui vont définir les conditions d'exercice des professionnels. Compte-tenu de la diversité des types de structures d'emplois, ces conventions sont nombreuses et ne facilitent guère une harmonisation des pratiques et des conditions de travail. Toutefois, une grande part des établissements dépend de la Convention collective des « établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées » du 15 mars 1966. C'est dans ce texte que l'on peut repérer d'ailleurs la seule définition de l'activité des formateurs : *« il contribue à la conception des programmes de formation et à leur réalisation, assure des enseignements et des actes pédagogiques [...], peut intervenir en tant que consultant auprès d'organismes extérieurs [...], engage toutes préparations et études nécessaires à la réalisation de ses charges »*. Au-delà de cette définition, il n'existe pas, à proprement parler, de référentiel professionnel du métier de formateur, et son « plan de charges »¹⁶ est imprécis. L'activité qui le définit (la formation) n'est pas nécessairement celle à laquelle il consacre aujourd'hui le plus de temps. Dans la version initiale de cette Convention collective de 1966, les « charges directes » représentaient moins de 40% du temps de travail. Elles sont constituées de tâches diverses : cours magistraux, travaux pratiques, suivis des parcours de formation, entretiens individuels, visites de stage, accompagnements de mémoire... Les deux tiers du temps du formateur sont donc consacrés à d'autres activités que la formation : préparation, ingénierie, coordination... et c'est sans doute un des éléments qui spécifie présentement le métier du formateur permanent. Ces tâches multiples contribuent à faire de lui un professionnel réputé polyvalent et aujourd'hui, peu de règles finalement définissent l'activité du formateur. Le cadre de la Convention de 1966, *de facto*, ne s'applique plus, et chaque établissement de formation a mis en place ses propres modalités de fonctionnement. Certains formateurs disposent d'un quart de leur temps « libéré », qu'ils peuvent consacrer à des activités de recherche et de préparation là où d'autres vont passer la majeure partie de leur temps face aux publics en formation. Les écarts se creusent au fur et à mesure que les modes de régulation s'individualisent. Aucune étude ne permet réellement de dire ce que font jour après jour les

¹⁶ L'activité des formateurs est définie selon un plan de charges qui détermine, quantifie et planifie les différentes tâches à réaliser. Le plan de charges contient les « charges directes », c'est-à-dire face au public en formation, et les « charges indirectes » inhérentes à la préparation et à l'organisation des activités de formation.

formateurs. C'est un des thèmes de notre recherche que de décrire ces activités, de repérer les évolutions en cours, mais également les différences au sein d'un même groupe professionnel ; différences que nous supposons génératrices d'inégalités dans les conditions de travail et dans le travail de délégation du « sale boulot » tel que défini par Everett C. Hughes.

*« Les métiers du social sont par essence au cœur des changements qui affectent les sociétés humaines. Former à l'aide, au conseil et à l'accompagnement de personnes et de groupes traversant des moments de fragilité, avec le souci de bien-être individuel et de l'émancipation de tous, oblige à se situer au cœur d'un véritable hologramme de la vie sociale »*¹⁷. Cette introduction de l'ouvrage d'Henry Noguès, Marc Rouzeau et Yvette Molina spécifie un champ social au cœur de mouvements permanents. Les établissements de formation ne sont pas épargnés : acte n° II de la Décentralisation en 2004, qui met les EFTS dans le giron financier des régions ; réforme, entre 2004 et 2009, de l'ensemble des diplômes en travail social ; création en 2008 des pôles ressources recherche – formation en action sociale ; naissance en 2010 de l'Union nationale des associations de formation et de recherche en intervention sociale (UNAFORIS) ; entrée en 2013 dans le processus de Bologne et le système LMD (licence – master – doctorat)... Entre le début de cette recherche en décembre 2009 et son terme, le paysage s'est encore modifié et les propositions faites par l'UNAFORIS¹⁸ viennent bouleverser un champ déjà fortement fragilisé.

Pris dans ces mouvements nombreux et parfois contradictoires concernant leur identité, la composition de leur groupe, les spécificités de leurs pratiques professionnelles, les formateurs en travail social restent globalement silencieux, pour ne pas dire invisibles. Des formateurs certes écrivent et s'expriment, principalement dans les revues professionnelles ou lors de colloques très spécialisés, mais c'est essentiellement pour aborder des questions pédagogiques ou des problématiques du travail social. Les prises de position concernant des revendications sur leur statut, leurs conditions de travail, leurs rémunérations, la reconnaissance de leur métier sont rares. Les formateurs ne parlent quasiment pas d'eux-mêmes, notamment parce qu'ils ne sont pas organisés collectivement en tant que groupe, association, collectif, ou syndicat... Des organisations existent bien dans le champ des formations sociales, mais elles représentent les employeurs ou seulement quelques segments minoritaires (mais dominants) qui savent se rassembler pour se faire entendre. Le formateur « de base » est invisible, il est devenu un acteur de second plan, « fusionné »¹⁹ comme un des éléments du dispositif de formation.

¹⁷ Noguès Henri et coll., (dir.), *Le travail social et ses formations à l'épreuve des territoires*, EHESP, 2011, 4^{ème} de couverture

¹⁸ L'UNAFORIS propose une nouvelle configuration en réseau des établissements de formation, au sein de haute école professionnelle en action sociale (HEPAS).

¹⁹ Dans les logiciels de traitement d'image, la fonction de fusion permet d'assembler un élément isolé dans une image principale. L'opération de fusion intègre l'élément isolé, mais le fait également disparaître en tant qu'unité. Les deux éléments ne font plus qu'un.

Cette toute première description pourra laisser le lecteur perplexe : que de « bouleversements » pour décrire un groupe de professionnels qui, après tout, détient encore jusqu'à présent une situation de quasi-monopole dans un grand nombre d'établissements de formation en travail social. La place des formateurs est discutée certes, mais elle n'est pas contestée. Le dispositif en lui-même est interrogé dans son efficience à produire des professionnels compétents, mais le fort taux d'emploi et la faible part de sortie du métier²⁰ sont le signe d'une adéquation entre la formation et les besoins du secteur professionnel.

De notre point de vue, les éléments rassemblés ici sont à intégrer dans un contexte plus global, où la légitimité des formateurs issus des milieux professionnels est interrogée, est interpellée,

- par les terrains professionnels qui revendiquent leur part dans la formation et prennent de plus en plus de place dans les dispositifs de formation.

- par les formateurs professionnels, non issus du travail social, qui discutent la compétence d'un professionnel se disant « formateur » sans avoir réalisé de formation pédagogique.

- par les employeurs, dans une injonction au professionnalisme où la compétence est pensée d'abord comme la capacité à intégrer les nouvelles logiques managériales et le contexte de rationalisation budgétaire.

- par les universitaires qui revendiquent une place dans la transmission des savoirs savants.

- par les pairs dans un secteur du travail social où le formateur a perdu son prestige au détriment des managers ; où l'accès à un poste de formateur n'est plus perçu comme un aboutissement ; où l'augmentation continue du niveau de diplôme tend à faire du doctorat une norme dans les années à venir.

Ainsi, si on nous demandait de considérer cette activité comme une profession, au même titre que les professions établies telles que peuvent les décrire les tenants du courant fonctionnaliste de la sociologie des professions, nous ne pourrions que répondre par la négative. Il n'existe pas de formation spécifique, pas de titre, pas de monopole sur l'activité, pas de collectif... D'autres interrogent l'existence même d'un métier de formateur en travail social, considérant cela plutôt comme une fonction exercée dans le cadre de son métier d'origine²¹. Pour notre part, et dans le cadre de cette recherche, nous considérons que nous pouvons décrire un ensemble d'acteurs qui exercent une activité professionnelle similaire – former des travailleurs sociaux – inscrite dans un cadre défini réglementairement. C'est à ce

²⁰ Selon la DREES, huit sortants de formations sociales sur dix occupent un emploi à durée indéterminée trois ans après l'obtention de leur diplôme, et ce dans un secteur correspondant au diplôme obtenu. Nahon Sandra, Les trois premières années de carrière des diplômés de formations sociales en 2007, *Études et résultats*, N° 818 • octobre 2012

²¹: « Pourquoi faudrait-il faire le deuil de son métier pour changer de fonction ? Car après tout être formateur, chargé d'études, encadrant, directeur d'association, agent de développement, etc., ce sont bien des fonctions et non des métiers comme on voudrait nous le faire croire ! En ce qui me concerne, je me présente toujours comme assistante sociale, ce qui ne m'a pas empêché d'avoir successivement des fonctions d'assistante sociale en entreprise, de formateur, de chargée de recherche, de présidente ou de directrice d'association. » Garcette Christine, Pertinence de la logique professionnelle, in Chauvière Michel, Tronche Didier, Qualifier le travail social – Dynamique professionnelle et qualité de service, Dunod, 2002, p. 54

titre que nous pouvons parler d'un groupe professionnel, en nous appuyant sur la définition donnée par Didier Demazière et Charles Gadéa d'un « *ensemble de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom et par conséquent dotée d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et de reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisée par une légitimité symbolique* ». ²²

Ce travail s'inscrit donc dans le champ de la « sociologie des groupes professionnels ». Son objet n'est pas de mesurer l'état d'avancement d'un groupe en vue de l'obtention du statut de profession, mesure d'ailleurs quasi impossible, puisqu'il n'existe pas « *en soi une "échelle" unique qui marquerait les degrés et les étapes allant vers un stade final et établi de la professionnalisation* » ²³. Il va plutôt s'agir, pour nous, de partir à la découverte « *des dynamiques professionnelles, c'est-à-dire des processus d'émergence, de différenciation et d'autonomie d'activités professionnelles, et, plus largement, des mouvements diversifiés, ambigus et contradictoires de transformation des activités professionnelles (émergence, identification, catégorisation, légitimation, invalidation, érosion, segmentation, destruction et disparition...)* » ²⁴. La question qui va guider cette recherche est ainsi formulée : l'analyse des processus de professionnalisation permet-elle de repérer l'existence d'un groupe professionnel des formateurs en travail social ?

Nous pouvons dès à présent formuler quelques hypothèses construites à l'issue d'une première phase d'exploration et de lectures. Elles seront développées dans le premier chapitre de cette thèse.

- Un ensemble de caractéristiques communes (histoire, lieux d'intervention, modalités de recrutement, profils...) nous permet d'énoncer l'existence d'un groupe de professionnels qui interviennent, en tant que formateurs, dans des établissements de formation en travail social.

- L'ouverture des frontières du marché du travail génère une perte du monopole des formateurs issus du secteur professionnel, et l'arrivée de nouveaux venus aux profils également nouveaux : les formateurs pour adultes et les universitaires.

- Parce que fragilisé et devenu moins prestigieux, le métier de formateur en travail social n'est plus perçu comme un aboutissement dans une carrière, mais comme une identité de passage, permettant d'accéder à la suite à des univers professionnels plus prestigieux.

- Le recrutement par cooptation est générateur d'une identité liée à « son école » d'origine, celle où l'on a été soi-même formé ; ce qui ne favorise pas l'adhésion à une identité collective et explique en partie l'absence d'un acteur collectif représentatif du groupe professionnel.

- Dans un mouvement subi, l'activité des formateurs se détourne progressivement du face à face pédagogique au profit d'activités d'administration et de coordination.

²² Demazière Didier, Gadéa Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels, Acquis récents et nouveaux défis*, La Découverte, 2009, p. 20

²³ Roquet Pascal, La mise en objet de la professionnalisation : une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles, in Demazière D., Roquet P., Wittorski R. (Coord.), Op. Cit., p. 19

²⁴ Demazière D., Gadéa C., 2009, Op. cit., p. 20

- La segmentation « historique » par filières se double d'une segmentation hiérarchisée, calquée sur celle des établissements sociaux et médico-sociaux, au sein des établissements de formation.

- Faute d'un acteur collectif qui soit en mesure de porter une parole commune, nous postulons que ce « groupe professionnel » est engagé dans un processus, lent, silencieux et insidieux, de « déprofessionnalisation », pouvant le mener à terme à sa disparition, du fait de son absorption par des groupes professionnels voisins.

Compte tenu des nombreux éléments en jeu, l'analyse des processus d'évolution des groupes professionnels est complexe. C'est pourquoi nous emprunterons à Lise Demailly un modèle qui prend appui sur quatre niveaux, modèle au travers duquel « *est saisi le processus continu de construction sociale des groupes professionnels* » :

1) *L'évolution des caractéristiques individuelles et des trajectoires biographiques des membres du groupe concerné, l'effet de celles-ci sur les dispositions individuelles, les identités collectives, les carrières et la démographie du groupe, la reproduction de celui-ci ;*

2) *L'évolution des tâches que les membres du groupe se voient (ou obtiennent de se voir) confier dans la division sociale et technique du travail, ce qui renvoie aux données structurantes (organisationnelles, technologiques, économiques, sociales et culturelles), cadre et contraintes pour les stratégies de groupe, pour la définition des savoirs professionnels pertinents, des compétences et dispositions requises ;*

3) *Le travail propre de construction identitaire, de production de sens, de placement stratégique, de légitimation de la place et de mobilisation professionnelle interne réalisée par les membres du groupe et les organisations qui en sont issues ;*

4) *L'intervention sur un groupe professionnel donné opérée par les groupes ou catégories d'agents professionnels « voisins », ces groupes « voisins », étant eux-mêmes engagés dans leur propre effort de construction identitaire et de placement stratégique, ce qui dessine un processus interactif de structuration professionnelle.* »²⁵

L'organisation de ce travail suit ce modèle d'analyse proposé par Lise Demailly. Préalablement ainsi, nous exposerons, dans la première partie, le cadre dans lequel s'inscrit cette recherche, tant d'un point de vue théorique et méthodologique que dans la définition de la population que nous allons étudier. Nous reprendrons ici les éléments théoriques qui vont guider notre étude. Les écrits de quelques auteurs majeurs ont accompagné nos réflexions (Claude Dubar, Charles Gadéa, Didier Demazière, Lise Demailly). La richesse des contributions sur des « petits métiers »²⁶ nous a encouragés à ne pas sous-estimer la portée de notre travail pour une compréhension globale des mondes professionnels.

²⁵ Demailly Lise, Mobilisation d'encadrement et mobilisation des groupes professionnels : le cas des enseignants en France, in Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p 315-316

²⁶ Nous pensons aux nombreux articles publiés dans deux ouvrages dirigés par Charles Gadéa : avec Didier Demazière, *Sociologie des groupes professionnels – Acquis récents et nouveaux défis*, La découverte, 2009 ; avec Régine Bercot et Sophie Divay, *Les groupes professionnels en tensions – Frontières, tournants, régulations*, Octarés, 2012

Nous expliciterons les raisons de nos choix concernant la méthodologie de recherche. L'enquête que nous avons réalisée auprès des formateurs professionnels s'est déroulée en trois temps : un premier questionnaire a été adressé aux différents responsables d'établissements de formation, puis un questionnaire a été destiné aux formateurs eux-mêmes. Nous avons pu collecter 442 réponses exploitables ; et enfin nous avons diligentié une vingtaine d'entretiens avec des professionnels en poste dans des EFTS.

Les deux derniers chapitres de notre première partie ont pour objet de livrer au lecteur des clés de compréhension d'un secteur singulièrement complexe. Il s'agira d'une part de « reconstruire » l'histoire du métier de formateur, et d'autre part de repérer où se situe ce professionnel dans la vaste nébuleuse du travail social.

La deuxième partie de cette thèse est centrée autour de l'étude des trajectoires et des caractéristiques individuelles des membres du groupe. Quelques typologies déjà existantes nous informent sur les caractéristiques du groupe et les données issues de notre enquête vont permettre d'actualiser les connaissances et également de repérer les évolutions. L'analyse des trajectoires nous a conduits à retenir le concept de « dynamique identitaire » comme particulièrement éclairant pour saisir les tensions entre les dimensions individuelles et les dimensions collectives, s'articulant dans un équilibre toujours instable entre « identité pour soi » et « identité pour autrui ».

La troisième partie est consacrée à une analyse des pratiques professionnelles, tant dans l'existant que dans les évolutions en cours et à venir. Nous travaillerons donc en conjuguant les éléments de définition officielle de l'activité, la description des tâches réalisées par les formateurs, mais également les discours tenus par les uns et par les autres, qui révèlent les écarts entre activité prescrite et activité réelle. C'est également à travers l'analyse des activités que nous pourrons repérer la répartition des tâches entre les membres du groupe et ainsi tenter de déterminer la « division morale et technique » du travail de formateur.

Enfin, dans une quatrième partie, nous nous attarderons sur le « travail » du groupe professionnel sur lui-même : contrôle et régulation interne, modes de socialisation, relations avec les groupes voisins... Cela ne sera possible qu'après avoir identifié les « acteurs collectifs » représentatifs, et analysé leurs positionnements. Nous l'avons souligné, il n'existe pas de collectif de formateurs en travail social. D'autres organisations, représentant des groupes professionnels proches, sont présentes et participent aux jeux d'influence et de positionnement, notamment dans des périodes d'incertitudes et de fragilisation d'un champ professionnel. Comprendre les dynamiques d'un groupe professionnel, c'est nécessairement le réinscrire dans un environnement plus global. Les établissements de formation sont des établissements de formation pour adultes et, pour un certain nombre d'entre eux, de formation supérieure. Ils s'inscrivent donc dans un environnement plus vaste de l'éducation et de la formation, au sein duquel exercent des formateurs professionnels et des enseignants du

supérieur. Nous nous attarderons sur ces deux groupes professionnels pour tenter d'y repérer les mouvements en cours, et d'appréhender de quelle manière ils peuvent influencer sur notre groupe d'étude.

Enfin, c'est en observant les évolutions à l'intérieur d'autres groupes professionnels (formateurs dans les Instituts de soins infirmiers ou dans les Écoles supérieures de commerce) qu'il nous semble possible d'évoquer un processus de « déprofessionnalisation » à l'œuvre aujourd'hui au sein de ce métier de formateur en travail social, issu des terrains professionnels vers lesquels sont destinés celles et ceux à qui il s'adresse.

Partie 1

DÉFINIR LE CADRE THÉORIQUE ET LA POPULATION D'ÉTUDE

Chapitre 1 - Le cadre théorique

« Les professions sont des construits historiques. »²⁷

Le cadre théorique sur lequel nous allons appuyer notre recherche se nomme aujourd'hui « sociologie des groupes professionnels ». Au-delà de savoir si l'activité professionnelle déployée par les formateurs en travail social doit être nommée fonction, métier ou profession, nous nous intéresserons aux processus de professionnalisation à l'œuvre tels qu'ils peuvent être définis par Lise Demailly, c'est-à-dire un ensemble de processus *« qui transforment une collection d'individus à la fois en un groupe spécialisé dans la division du travail et en un acteur collectif »*²⁸.

Mais revenons préalablement, et de manière très synthétique, sur l'approche sociologique des professions à partir d'une description des différents courants : la théorie fonctionnaliste, l'approche de l'interactionnisme symbolique et enfin la sociologie des groupes professionnels.

Nous présenterons ensuite les concepts centraux qui traverseront notre travail en les regroupant sous la forme de quatre thématiques : le travail du groupe, les modes de socialisation professionnelle, la construction des carrières et enfin les dynamiques de segmentation et de hiérarchisation.

Puis, après avoir repéré les questions qui font l'actualité de la sociologie des groupes professionnels, nous présenterons la grille qui va guider notre analyse.

1 - Les grands courants

1.2 - L'approche fonctionnaliste

Le premier courant de ce champ de recherche, que l'on nomme la théorie fonctionnaliste des professions, définit un type idéal des corps professionnels qui doivent répondre à un certain nombre d'exigences pour prétendre être nommés comme tels. Il s'est développé principalement dans les pays anglo-saxons à partir de la fin du 19^e siècle, mais a également été porté en France par Émile Durkheim²⁹.

De manière schématique, la « profession établie » doit reposer sur un savoir dispensé dans le cadre d'une formation reconnue par l'État, *« donnant lieu à un diplôme spécifique*

²⁷ Lucas Yvette, Dubar Claude, *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses Universitaires de Lille, 1994, p. 17

²⁸ Demailly Lise, Une spécificité de la sociologie française des groupes professionnels en France : une sociologie non clivée, *Savoirs, Travail et Société*, vol. 2, 2003, p. 110

²⁹ Durkheim Émile, *De la division du travail social*, PUF, 1973

*d'enseignement supérieur, souvent avec un monopole du titre et un marché du travail protégé, source d'un niveau élevé de prestige et de revenus.»*³⁰

Pour les fonctionnalistes, la profession désigne donc des activités professionnelles *« auxquelles une compétence exclusive a été reconnue pour prendre en charge certaines tâches ou certains problèmes »*³¹. On oppose ces professions aux occupations, c'est-à-dire des activités qui n'ont pas réussi à remplir les conditions nécessaires à l'obtention du statut de profession.

En remplissant des fonctions originales et très spécifiques dans la société, les professions obtiennent un statut à part des autres métiers. Les conditions à réunir font l'objet d'un consensus assez large sur les caractéristiques principales de ce modèle professionnel idéal. *« Le monopole dans l'accomplissement des tâches professionnelles est ainsi le plus souvent décrit comme reposant sur :*

- une compétence techniquement et scientifiquement fondée ;*
- l'acceptation de la mise en pratique d'un code éthique réglant l'exercice de l'activité professionnelle ;*
- le droit d'exercice suppose une formation professionnelle longue, délivrée dans des établissements spécialisés ;*
- le contrôle de l'activité professionnelle est effectué par l'ensemble des collègues, seuls compétents pour effectuer un contrôle technique et éthique ;*
- la formation règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci ;*
- le contrôle, généralement reconnu légalement, est organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales ;*
- les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où, exerçant leur activité à plein temps, n'abandonnant leur métier qu'exceptionnellement au cours de leur existence active, leurs membres partagent des identités et des intérêts spécifiques ;*
- les revenus, le prestige, le pouvoir des membres des professions sont élevés : en un mot, ils appartiennent à la fraction supérieure des classes moyennes. »*³²

Ce modèle fonctionnaliste prend le plus souvent en référence des activités telles la médecine ou les métiers juridiques qui ont pu mener à bien le processus de reconnaissance *« caractérisé par un triple mouvement : de spécialisation des services, de création d'associations professionnelles obtenant un monopole sur les services proposés et définissant les règles de conduite de la « déontologie professionnelle » et la mise en place d'une formation spécifique (Dubar, 1991:137) »*³³.

Le passage de l'occupation à la profession à partir des critères précis tels que définis ci-dessus sera nommé « professionnalisation » par Talcott Parsons.

³⁰ Gadéa Charles, Conclusion, in Bercot Régine, Divay Sophie, Gadéa Charles, *Les groupes professionnels en tension – Frontières, tournants, régulations*, 2012, p. 265

³¹ Champy Florent, *La sociologie des professions*, Puf, 2009, p. 3

³² Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p. 12

³³ Ibid., p. 303

1.3 - L'interactionnisme symbolique

La théorie fonctionnaliste des professions est critiquée, car « *on ne peut détacher, pourtant, comme le font les analyses fonctionnalistes, le savoir professionnel de ses conditions de production, de diffusion et d'utilisation, c'est-à-dire des institutions et des groupes qui se donnent pour rôle de le conserver, de le développer, et d'être auprès des laïcs, les témoins de son existence* »³⁴. Pour les interactionnistes, les professions ne peuvent être étudiées qu'en prenant en compte les interactions entre les groupes et les trajectoires sociales des individus. Ainsi, selon Everett Hughes, le groupe professionnel est « *celui qui revendique le mandat de sélectionner, former, initier et discipliner ses propres membres et de définir la nature des services qu'il doit accomplir et les termes dans lesquels ils doivent le faire* »³⁵. Pour Anselm Strauss, les fonctionnalistes négligent « *certaines des traits les plus subtils de « l'organisation » des professions* »³⁶, c'est-à-dire la diversité des membres de la profession et de leurs intérêts souvent divergents et générant des dynamiques en interne.

Everett Hughes pose comme point de départ de son analyse sociologique du travail qu'il s'agit de regarder d'abord la position de l'activité à l'intérieur de la division du travail. Ce qui nécessite, de fait, de devoir considérer l'activité dans un ensemble composé de mondes professionnels³⁷ en interactions étroites les uns avec les autres, régulé par des « *procédures de distribution sociale des activités* »³⁸.

Everett Hughes développe deux notions essentielles qu'il appelle « *diplôme* » (*licence*) et « *mandat* » (*mandate*).

« *La licence est constituée de l'ensemble des tâches pour lesquelles un métier est parvenu à faire reconnaître sa compétence : « on peut dire qu'un métier existe quand un groupe s'est fait reconnaître la licence exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services. » Le mandat désigne l'autonomie qui est laissée aux membres de la profession pour définir la façon dont doivent être exécutées les tâches faisant partie de leur licence* »³⁹.

La licence est attribuée par l'État pour une mission qu'il n'est pas lui-même en mesure de réaliser. Il va donc la confier à des professionnels en charge de la remplir par délégation. En retour, les professionnels recevront une autorisation d'exercer leur garantissant la non-concurrence, une rémunération et l'autonomie dans la réalisation de la mission. « *Cette délégation de la mission de l'État est assujettie à une obligation de missions qui débouchent sur une réglementation interne et externe.* »⁴⁰

³⁴ Ibid.

³⁵ Hughes Everett C., *Le regard sociologique – Essais choisis*, Ed. EHESS, 1997, p. 78

³⁶ Strauss Anselm, *La Trame de la négociation*, L'Harmattan, 1992, p. 68

³⁷ « Entendus au sens des espaces sociaux dans lesquels interagissent des acteurs individuels, collectifs et institutionnels à propos d'une activité identifiable et identifiée », Demazière Didier, Roquet Pascal, Wittorski Richard (Coord.), *La professionnalisation mise en objet*, L'Harmattan, 2012, p. 9

³⁸ Dubar Claude, *La socialisation*, A. Colin, 2000, p. 136

³⁹ Champy F., Op. cit., p. 56

⁴⁰ Barbant Jean-Christophe, *Sociologie de l'expertise de l'intervention sociale, Modèles et éthiques de l'ingénierie dans le champ social*, L'Harmattan, 2011, p. 49

Le terme interactionnisme, tel qu'il est utilisé par Everett Hughes, signifie le perpétuel mouvement des phénomènes sociaux pensés comme des processus qui engagent des groupes en interaction. Dans cette perspective, il n'est plus possible d'être dans une analyse qui se réduirait à observer si telle ou telle activité remplit les conditions nécessaires pour l'accessibilité à un statut. La sociologie interactionniste insiste sur la part de contingence des phénomènes sociaux, « *c'est-à-dire montrer qu'ils auraient pu être autrement que ce qu'ils sont* ». ⁴¹

En élargissant leur étude des professions aux processus d'interaction entre groupes professionnels et aux processus biographiques, les sociologues interactionnistes ont donné les clés et les concepts pour qu'émerge une sociologie des groupes professionnels.

1.4 - La sociologie des groupes professionnels

L'expression « groupe professionnel » désigne des « *ensembles de travailleurs exerçant une activité ayant le même nom et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et de reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique* ». ⁴²

Tous les groupes professionnels ne bénéficient pas d'une reconnaissance symbolique, mais ils ont au moins un nom qui les lie et les différencie des autres activités professionnelles. Contrairement aux groupes organisés et fortement codifiés décrits par les fonctionnalistes, les groupes professionnels s'inscrivent dans une dynamique d'instabilité permanente faite de mouvements incessants tant à l'intérieur du groupe que dans les frontières qui les bordent.

Pour reprendre une définition de Claude Dubar, « *les groupes professionnels ne sont pas des professions séparées, unifiées, établies ou objectives [...] ce sont des processus historiques de segmentation incessante, de compétition entre segments, de « professionnalisation » de certains segments et de « déprofessionnalisation » d'autres segments, de restructuration périodique sous l'effet des mouvements du capital, des politiques des États ou des actions collectives de ses membres* » ⁴³.

Il s'agit donc bien ici de l'analyse des processus à l'œuvre tant dans les dimensions collectives qu'individuelles, c'est-à-dire « *processus pris au sens d'analyse des trajectoires sociales des individus, en insistant sur la signification qu'ils donnent à leur choix professionnel. Pourquoi exercent-ils ce travail plutôt qu'un autre ? Dans quelles circonstances, ce qui au départ n'était qu'une occupation pour certaines personnes est-il devenu une profession ?* ». ⁴⁴

⁴¹ Champy F., Op. cit., p. 23

⁴² Demazière Didier, Gadéa Charles (dir.), *Sociologie des groupes professionnels, Acquis récents et nouveaux défis*, La Découverte, 2009, p. 20

⁴³ Dubar C., 2003, p. 58 in Champy, Op. cit., p. 105

⁴⁴ Jovelin Emmanuel, Le travail social est-il une profession ? La professionnalisation du travail social une mission difficile, in *La Revue Française du Service Social*, n° 189-190, 2ème-3ème trimestre 1998, p. 29

Nous développerons ici principalement les dimensions collectives, gardant pour un chapitre ultérieur les dimensions individuelles centrées sur les identités professionnelles.

Selon André Grelon, la constitution d'un groupe professionnel prend appui sur trois points : des *modalités organisationnelles*, des *pratiques identitaires* et des *pratiques institutionnelles*.

Un nouveau besoin, une nouvelle organisation du travail peuvent conduire à l'émergence de nouveaux groupes qui vont prendre une place dans le champ économique. « *Le processus est alors une structuration de l'espace de qualification, la mise en place de définitions professionnelles (exemple des conventions collectives, accords d'entreprise, définition du poste). Les institutions ont intérêt à la délimitation claire des groupes professionnels.* »⁴⁵

Les pratiques identitaires vont rassembler des individus dans des espaces de socialisation commune, de formation, de qualification ainsi que de reconnaissance interne et externe. Le nouveau groupe devrait être en capacité d'argumenter la spécificité de son intervention et de ses compétences sur des domaines spécifiques. Il lui faudra être en capacité de défendre ses intérêts et ses territoires d'intervention.

Les pratiques institutionnelles indiquent « *des mécanismes de reproduction du groupe par la formation ad hoc [...], mais également la constitution d'organes de représentation qui ont pour fonction de préserver l'espace spécifique du groupe, d'organiser la carrière des membres, de prévoir et de gérer le système de formation et d'entretenir la capacité du groupe à négocier* »⁴⁶.

On comprend toute l'importance de l'existence d'un « acteur collectif » qui va accompagner le processus dans les différentes étapes, que cela soit au niveau organisationnel, identitaire ou institutionnel. Regardons plus précisément quel est le « travail » de ce collectif.

2 - Le travail du groupe

Nombre d'analyses insistent sur l'importance pour un groupe professionnel d'être reconnu par les pouvoirs publics et par les populations auxquelles il a à faire. Les entités porteuses de l'identité collective, quelle que soit la forme qu'elles auront choisie, sont des acteurs de premier plan dans la conduite des stratégies mises en œuvre avec les partenaires et dans la défense des intérêts des membres. Les organisations des professions libérales (ordres professionnels) sont souvent considérées comme la « forme collective typique », mais les exemples sont nombreux d'organisation aux formes multiples : syndicats, associations professionnelles, collectifs, etc. Dans certains secteurs d'activité, tels l'enseignement public ou la police, les syndicats se sont construits en acteur incontournable.

Ainsi quelle que soit l'unité des professions et en dépit des différences de positions et de conflits d'intérêts au sein des groupes professionnels, un travail de représentation semble

⁴⁵ Grelon André, Introduction, in Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p.42

⁴⁶ Grelon A., in Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p.42

nécessaire. Il aura pour objet de défendre l'identité collective, pour participer au travail de définition de la profession et de délimitation des territoires d'intervention et élaborer des règles qui encadrent le travail. Une action efficace résulte d'un travail d'argumentation réussie, c'est-à-dire « *d'une aptitude reconnue à produire et s'approprier des déclarations faisant autorité* »⁴⁷ qui doit être non seulement attestée par les pouvoirs publics, mais également par les employeurs et les autres professionnels.

À l'inverse, il ne faut pas surestimer l'unité des groupes professionnels. D'abord parce que le pouvoir des professionnels est limité par un fait économique : « *même les plus puissantes ont peu de poids dans la détermination du montant global de ressources distribuées* »⁴⁸. Mais aussi parce que l'existence de collectifs professionnels ne doit pas voiler les tensions dans lesquelles sont pris les groupes professionnels entre unité et hétérogénéité. Comme l'indique Emmanuelle Pottier, « *ces associations professionnelles reflètent le pouvoir des segments les plus puissants* » et « *traduisent les luttes pour la reconnaissance et la visibilité entre des segments [...] pour l'imposition d'une définition de l'activité dans la concurrence* »⁴⁹.

L'absence d'acteur collectif au sein d'un groupe professionnel peut engendrer l'ouverture d'espaces au sein de chaque organisation. Or, selon Claude Dubar, « *il faut qu'il existe un espace social au sein duquel les groupes professionnels acquièrent leur légitimité non seulement face aux employeurs, mais aussi face à l'État et aux consommateurs. C'est la raison pour laquelle l'entreprise ne peut constituer un espace pertinent de structuration et de reconnaissance d'identité de ce type. [...] L'enfermement dans l'entreprise et la polarisation sur la hiérarchie directe bloquent la construction d'espaces sociaux de reconnaissance.* »⁵⁰

2.1 - Contrôle des frontières et fermeture du marché

« *Toutes les professions s'inscrivent dans une division sociale du travail.* »⁵¹ Le prestige des professions se mesure à leur capacité à construire les frontières de leurs territoires professionnels, territoires ou sein desquels on peut repérer les tâches qui leur incombent et dont elles ont pu négocier le monopole avec les autres professions. Ce contrôle est une lutte permanente contre les assauts de la compétition interprofessionnelle, mais concerne également la régulation des populations à l'intérieur des professions.

Pour Andrew Abott, ces contrôles concernent la formation, la socialisation professionnelle, et les codes éthiques définissant les règles de comportement transmises dans les écoles. Il développe le concept de *licensure* : « *entendu comme le fait qu'une profession dispose du droit de « licencier », autoriser ses membres à exercer* »⁵². Dans cette continuité

⁴⁷ Dubar C., 2002, Op. cit., p. 154

⁴⁸ Champy F., Op. cit., p. 68

⁴⁹ Pottier Emmanuelle, *Les formateurs d'adultes : un groupe professionnel segmenté en tension*, Thèse de sociologie, Université de Versailles, 2005, p. 80

⁵⁰ Dubar C., 2002, Op. cit., p. 207

⁵¹ Bercot R. (et all.), Op. cit., p. 9

⁵² Ibid., p. 189

d'idée, Catherine Paradeise développe l'idée d'un processus de professionnalisation pensé comme « *un processus de clôture du marché du travail subordonné... à la reconnaissance sociale d'une compétence spécifique* »⁵³. Dans cette théorie des marchés fermés, la protection contre l'extérieur, c'est-à-dire contre la concurrence extraprofessionnelle, est primordiale, mais celle qui concerne la formation occupe une place stratégique pour régler l'accès aux emplois, le déroulement des carrières et les rémunérations. Cela ne peut se faire que par une régulation des flux démographiques à travers la sélection, la formation puis l'emploi.

La fermeture d'un marché du travail n'est jamais définitive du fait des mouvements dans l'environnement socio-économique. Certains secteurs peuvent donc se retrouver en proie à des périodes de crise, soit parce qu'ils n'ont pas su, ou pas pu, fermer les frontières de leur marché du travail, soit en raison de déséquilibres démographiques rendus possibles par une absence de régulation de leurs marchés internes. Nous pensons là bien évidemment au travail social aux prises non seulement avec un problème de délimitation et de fermeture de frontières mais aussi avec un problème de multiplication des filières de formation ouvrant la porte à une concurrence interne entre professionnels.

2.2 - Auto-régulation et autonomie

Lorsque les professions ont réussi à fermer leur marché du travail et à s'accorder avec l'État et/ou les employeurs autour de « super-règles », il est possible de voir s'ouvrir des espaces de régulation au sein du groupe professionnel où vont s'organiser des négociations de second rang : mutations, avancements, etc.

On nommera auto-régulation la capacité d'un groupe à s'organiser lui-même pour définir les critères d'entrée dans le métier, les modalités de la reconnaissance et les règles de fonctionnement. « *Le plus souvent cette régulation par le groupe tend à instaurer une fermeture, des conditions d'accès restreintes afin de protéger l'accès au groupe* »⁵⁴.

Si ce pouvoir autorégulateur paraît tout à fait central, il ne doit pas être pensé uniquement dans le sens d'une recherche d'avantages, de privilèges ou de pouvoirs corporatistes. Il est un « capital communautaire » qui porte la cohésion du groupe et l'identité collective et donne aux professionnels « *une capacité de résistance face aux aléas de l'emploi et aux injonctions du management* ».⁵⁵

On pourrait définir l'autonomie des membres d'un groupe professionnel comme la capacité « *à se faire reconnaître comme les seules dont les connaissances et l'expérience permettent de décider ce qu'il faut faire dans une situation donnée, et de juger en fin de compte, si ce qui a été fait a été bien fait* »⁵⁶.

⁵³ Paradeise Catherine, Les professions comme marchés du travail fermés, *Sociologie et sociétés*, vol. 20, 1988

⁵⁴ Bercot R. (et al.), Op. cit., p. 4

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Becker Howard S., Préface, Demazière D., Gadéa C., Op. cit., p. 10

Ces deux critères de régulation et d'autonomie sont au cœur des questionnements actuels. Soumis aux injonctions du management et des marchés, le contrôle de pratiques professionnelles est le plus souvent réalisé par des spécialistes extérieurs à la profession. Ces évolutions menacent directement l'autonomie des groupes dans le contrôle de leur travail.

2.3 - Les savoirs

La question des savoirs est au cœur des questionnements qui ont traversé l'histoire du travail social. En effet, cette capacité des professionnels à maîtriser un domaine de la science est pour Claude Dubar, une condition essentielle à la reconnaissance des partenaires et à la fermeture du marché. Selon Everett Hughes, *« le fait que la pratique de la profession repose sur un type de savoir auquel seuls les membres de la profession ont accès est partie intégrante de ce qui constitue la profession et sa revendication »*⁵⁷.

Les groupes professionnels vont donc devoir passer par un long chemin qui les mènera de la création d'écoles où seront transmis les savoirs pratiques, vers l'université seule en capacité de valider ces savoirs, de développer une activité de recherche, de constituer un corps d'enseignants et de créer des diplômes académiques. *« L'émergence d'un groupe de spécialistes se consacrant à la recherche et à l'enseignement dans le domaine concerné est décisive. En effet, les chercheurs et les enseignants produisent et formalisent des connaissances scientifiques pour les transmettre, les « administrateurs qui décident des politiques et de leur mise en œuvre, simplifie le savoir formel pour le rendre opérationnel », et, « les praticiens, consultants, conseillers, ingénieurs, etc., adaptent le savoir formel aux exigences pratiques ».* »⁵⁸

2.4 - La légitimité professionnelle

*« Le processus de légitimation par l'expertise est au cœur du mécanisme par lequel les professions se font reconnaître et accepter ».*⁵⁹ Définir la légitimité d'un groupe professionnel passe donc par la définition de savoirs reconnus par l'ensemble du corps social. Mais cette légitimité des savoirs ne peut suffire si les groupes professionnels ne sont pas en mesure de faire valoir leur utilité sociale, c'est-à-dire *« la preuve que les solutions qu'ils proposent répondent de manière adéquate et efficace aux besoins de ses clients. »*⁶⁰ La légitimité professionnelle se joue donc à la fois dans leurs capacités à produire des savoirs partagés et reconnus, mais aussi dans leur aptitude à faire la preuve de leur utilité sociale. Toutefois,

⁵⁷ Hughes, Op. cit., p. 107

⁵⁸ Milova Hélène, Légitimation du métier d'éducateur et évolution des pratiques socio-éducatives, *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2006/3 Vol. 39, p. 37-51, p. 40

⁵⁹ Duran Patrice, Le Bianic Thomas, Introduction générale, in Le Bianic Thomas, Vion Antoine, *Action publique et légitimités professionnelles*, LGDJ Lextenso, 2008, p.21

⁶⁰ Ibid.

parce que les conditions de leur succès ne peuvent être fixées ni de manière endogène, ni de manière définitive, la contribution des professions à apporter des solutions aux évolutions qui surgissent sera déterminante pour conserver une légitimité sans cesse remise en questions.

3 - Les modes de socialisation professionnelle

Il est relativement aisé d'identifier les barrières mises en place par les professionnels pour contrôler l'entrée dans la profession : sélection, concours, titre exigé, expérience préalable, etc.

Mais ce que nomme Everett Hughes va bien au-delà. Ce qu'il intitule « la fabrication d'un médecin » est « *une sorte de "modèle" de la socialisation professionnelle conçue à la fois comme une initiation, au sens ethnologique, à la "culture professionnelle" et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde ; bref une nouvelle identité* »⁶¹.

Trois mécanismes spécifiques sont identifiés :

- le passage à travers le miroir qu'il définit comme une « *identification progressive avec le rôle* » ;
- l'installation dans la dualité entre le « modèle idéal » et le « modèle pratique » c'est-à-dire entre, d'une part, une vision de l'activité dans ce qu'elle a de noble et, d'autre part, ce qui concerne « *les tâches quotidiennes et les durs travaux* » ;
- la phase de conversion ultime qui va concerner ce que l'on est aujourd'hui et ce vers quoi l'on veut tendre dans une carrière future.

On peut repérer ce que Robert K. Merton nommait la *socialisation anticipatrice*. « *Cette identification anticipée, impliquant l'acquisition, par avance, de la part des individus concernés des normes, valeurs et modèles de comportement des membres de leur "groupe de référence", est considérablement favorisée par l'existence de filières promotionnelles instituées permettant de planifier l'accès à ce groupe. Elle permet de rendre compte du degré d'engagement (commitment) des individus dans leurs tâches (Becker, 1960).* »⁶² Les pratiques de cooptation courantes dans le recrutement des formateurs sont des formes de socialisation anticipatrice au sein de *filières promotionnelles* et permettant de mesurer le *degré d'engagement* avant le recrutement.

La maîtrise des rôles professionnels est donc le résultat d'une socialisation, c'est-à-dire d'un processus d'apprentissage qui va aboutir à une conversion identitaire. La formation y a bien évidemment une place centrale en ce qu'elle est au fondement de l'acquisition des compétences professionnelles, qu'elle permet d'obtenir un diplôme et un titre garanti de reconnaissance et de distinction. « *Elle intervient évidemment avant toute chose, dans la définition des spécialisations professionnelles, l'autonomie de la profession passe autant par*

⁶¹ Dubar C., Op. cit., p. 140

⁶² Ibid.

*le contrôle de la formation et de son contenu que sur les conditions d'accès à l'exercice professionnel. [...] La formation est donc au cœur de toutes les stratégies professionnelles. »*⁶³

3.1 - La construction des carrières

Pour la sociologie interactionniste, l'analyse en termes de carrière permet d'expliquer l'entrée dans la profession, puis les différentes bifurcations advenues tout au long de la vie professionnelle des individus.

On décèle deux dimensions qui vont permettre d'étudier les carrières : *« dans sa dimension objective, une carrière se compose d'une série de statuts et d'emplois clairement définis, de suite typique de positions, de réalisations, de responsabilités et même d'aventures. Dans sa dimension subjective, une carrière est faite de changements dans la perspective selon laquelle la personne perçoit son existence comme une totalité et interprète la signification de ses diverses caractéristiques et actions, ainsi que tout ce qui lui arrive »*⁶⁴.

L'étude des carrières permet de faire ressortir l'hétérogénéité interne des professions, puisque ces dernières se composent d'un *« ensemble d'individus qui ne sont pas prédestinés à devenir ce qu'ils sont »*⁶⁵.

L'étude des carrières favorise la compréhension des cadres à l'intérieur desquels elles se construisent. Dans chaque métier, des profils particuliers et caractéristiques nous donnent des indications sur les dynamiques à l'intérieur du métier et les interactions avec l'environnement. *« Au niveau intersubjectif, chacun apprend et fait des choix au contact d'autres individus. Les rencontres de ces autres individus jouent donc un rôle majeur. [...] "Le concept de carrière autorise donc un mouvement de va-et-vient du privé au public, du moi à son environnement social" (Goffman, 1968, p. 179) et permet donc de saisir comment des identités individuelles se construisent dans des cadres sociaux qui sont contraignants sans être totalement déterminants. »*⁶⁶

L'étude des carrières articule les dimensions subjectives et objectives en regardant l'ensemble d'un itinéraire qui comprend des dimensions sociales, scolaires, cognitives et professionnelles. Porter un regard sur l'ensemble des mouvements singuliers permet de saisir que *« les groupements professionnels prennent la forme un peu abstraite de faisceau de trajectoires »*⁶⁷. Saisir l'hétérogénéité des parcours des individus est une source de compréhension de l'identité des groupes parce que si les itinéraires sont délimités dans un espace construit collectivement, les groupes vont aussi évoluer en fonction des mouvements des professionnels qui le composent.

⁶³ Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p. 142

⁶⁴ Hughes E.C. in Champy F, Op. cit., p. 114

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p. 92

L'analyse de la carrière passe donc par l'étude des trajectoires personnelles, tant dans la formation que dans la vie professionnelle, mais également par l'analyse et l'évolution des activités professionnelles. Comme le souligne Everett Hughes, *« une partie de l'étude des carrières consiste à rechercher les postes que les gens peuvent occuper lorsqu'ils abandonnent – ou doivent abandonner l'activité de base ou centrale du métier ; il faut également étudier le processus de sélection des gens (par les intéressés eux-mêmes ou par d'autres) pour ces postes, ainsi que leurs démarches propres qui déterminent leur avenir à plus long terme – ces mouvements les aspirant, vers le haut ou les poussant vers le bas de l'échelle en matière de prestige, de revenu ou de pouvoir. [...] Dans de nombreux métiers et systèmes de travail, la voie qui confère prestige, revenus substantiels et réputation, détourne de l'activité centrale. »*⁶⁸

4 - Les dynamiques de segmentation et de hiérarchisation

Le dernier concept que nous souhaitons présenter est nommé « segments professionnels », il correspond à l'étude des différentes composantes d'un groupe professionnel qui est en apparence homogène, mais qui s'avère fragmenté en plusieurs segments. Anselm Strauss utilise le terme de « segment » pour *« désigner ces groupements qui émergent à l'intérieur d'une profession »*⁶⁹ considérant les professions comme *« formant un amalgame flou de segments en cours d'évolution »*⁷⁰. Au cœur des professions, des mouvements se développent, signe de l'activité des segments dans une lutte de pouvoir pour la quête de reconnaissance et de positionnement. Ces segments sont en interdépendance étroite et l'on devra observer ce qui pourrait ressembler à « une agitation, une déviance » comme l'émergence possible d'un nouveau segment dont on ne connaît pas encore la place, ni le pouvoir qu'il pourra prendre.

Florent Champy a repéré trois logiques de segmentation qu'il nomme hétéronome, organique et agonistique. Elles se distinguent *« tant par les différences dans la façon dont les professionnels activent la culture, que par leurs implications sur la solidarité à l'intérieur de la profession et sur sa capacité à apparaître comme un tout à l'extérieur »*⁷¹.

La segmentation hétéronome est celle qui résulte de la différenciation des demandes adressées à la profession, et qui peut dépendre de la position sociale du demandeur, de la répartition géographique des clients, de la capacité de financement d'une activité, etc.

La segmentation organique est *« la conséquence d'une division du travail à l'intérieur de la profession rendue nécessaire par l'impossibilité, pour un seul de ses membres, de maîtriser l'ensemble des savoirs et des savoir-faire qui seraient nécessaires pour prendre en charge toutes les tâches dévolues au groupe »*⁷². Il y a donc nécessité de construire une complémentarité des spécialisations et des savoirs propres à chaque segment. Cette

⁶⁸ Hughes, Op. cit., p. 181-184

⁶⁹ Strauss A., Op. cit. p. 68

⁷⁰ Ibid., p. 83

⁷¹ Champy F., Op. cit., p. 130

⁷² Ibid., p. 131

spécialisation permet de limiter la concurrence à l'interne en reconnaissant les spécialités de chacun, elle reconnaît des territoires spécifiques. En permettant, par la spécialisation, une extension à de nouveaux espaces et un maintien du niveau de compétences face à de nouvelles demandes, le groupe résiste à la pression externe. Cette segmentation peut également renforcer des effets de hiérarchisation à l'intérieur du groupe professionnel, l'influence des segments pouvant s'accroître ou diminuer en fonction de leur spécialité.

La segmentation agonistique : *« la diversité des options qui s'offrent au professionnel, quand il doit lever les incertitudes inhérentes au travail prudentiel, et notamment celles qui portent sur la hiérarchie des fins de l'activité, est particulièrement susceptible de provoquer des conflits à l'intérieur d'une profession »*⁷³. Centrée sur les valeurs à l'œuvre dans le travail, cette segmentation peut engendrer des conflits importants aux conséquences fortes au sein du groupe professionnel. La visibilité sociale du conflit peut également produire une perte de crédibilité vis-à-vis des partenaires extérieurs.

Cette dynamique de segmentation, en mouvement perpétuel et en recomposition permanente, est un nouveau signe des processus complexes qui définissent le groupe professionnel *« en tant qu'entité collective dotée certes d'une certaine cohésion, sans laquelle elle ne pourrait exister, mais qui se caractérise moins par l'unité et l'homogénéité que par les forces contraires dont elle est le siège »*⁷⁴.

5 - Les évolutions actuelles

Pour clore ce chapitre, nous ferons le constat d'une tendance générale de perte d'influence des professionnels au profit d'un nouveau discours du professionnalisme porté par les organisations, au nom d'une amélioration de l'efficacité et la prévisibilité du travail.

Il semble donc qu'il y ait des « menaces sur les professions », dont on peut identifier les sources et les mettre en lien avec les évolutions sociales, qu'elles soient de nature institutionnelle, économique, juridique ou culturelle.

On peut identifier :

1) une tendance générale au déclin de l'autorité des professionnels, dû notamment à la modification du rapport entre professionnels et clients (souhait de rapport plus démocratique et développement de l'expertise des citoyens) ;

2) un accroissement d'un contrôle managérial sur les professions effectué par des spécialistes de la gestion extérieurs à la profession ;

3) un éloignement des lieux de régulation des pratiques professionnelles du fait d'une internationalisation des réglementations (Union européenne, Organisation mondiale du commerce, etc.) ;

⁷³ Ibid., p. 135

⁷⁴ Demazière D., Gadéa C., Op. cit., p. 438

4) une tendance à la normalisation et à la standardisation de pratiques à travers les différentes démarches de certification et d'accréditation dans les procédures de démarche qualité ;

5) une tendance à la bureaucratisation des organisations générée par un renforcement et une complexification du cadre réglementaire et une multiplication des demandes d'évaluation et de rendus compte.

« Aujourd'hui, les sociologues des professions sont largement d'accord pour constater un recul de ces avantages ou de certains d'entre eux pour la plupart des professions. En particulier, ces dernières sont confrontées à des évolutions externes qui menacent leur autonomie dans le contrôle de leur travail et dans leur relation avec l'État. »⁷⁵

6 - Problématique de recherche

Le groupe des formateurs ne rassemble pas les caractéristiques qui pourraient lui permettre de se revendiquer en tant que « profession », au sens que lui donne les tenants du fonctionnalisme. En effet, qu'il s'agisse de l'existence d'un code d'éthique, d'une formation professionnelle longue, du contrôle de l'activité par l'ensemble des collègues ou de la constitution de « communautés réelles », rien de tout cela n'existe vraiment pour les formateurs en travail social.

Pourrions-nous nous appuyer sur la notion de semi-profession, *« c'est-à-dire des groupes professionnels qui, comme les instituteurs, les infirmières ou les travailleurs sociaux, ne sont, selon les études fonctionnalistes que des réalisations imparfaites du type-idéal des professions »⁷⁶* ?

Certes, nous pouvons identifier des professionnels qui interviennent sur un territoire spécifique : les formations en travail social. Leur licence leur est accordée par l'État qui a déterminé les critères d'entrée dans le métier : diplôme initial en travail social, expérience professionnelle, formation complémentaire de niveau II. C'est donc bien un ensemble d'acteurs qui, à ce titre, exercent une activité professionnelle similaire et se nomment formateurs dans des établissements de formation en travail social. Leurs modes de socialisation sont le plus souvent univoques. Lionel Bach, dans sa recherche de 2006, a repéré les étapes qui jalonnent la trajectoire des formateurs en travail social : obtention d'un diplôme en travail social, expérience professionnelle complétée par l'obtention de diplôme supérieur, vacations dans des écoles en travail social. *« Progressivement le vacataire se positionne de plus en plus comme le candidat, il connaît la maison, il a un réseau. Cela paraît d'autant plus évident que quelquefois il n'y a pas d'appel à candidature, sa candidature est "spontanée, suggérée". Lorsqu'une offre paraît, face à la concurrence, il est probablement le mieux*

⁷⁵ Champy F., Op. cit., p. 31

⁷⁶ Chapoulie Jean-Michel, Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels, *Revue française de sociologie*, volume 14, n°1, 1973p. 96

placé. »⁷⁷ Ce système de cooptation est presque une « marque de fabrique » des formations en travail social et représente un point de passage commun à une large majorité de formateurs. Bien qu'implicite, ce processus indique la mise en place de stratégies de carrières et façonne des identités liées à son lieu de travail, et non à l'appartenance à un groupe professionnel.

Au-delà des trajectoires similaires, l'identité de ces professionnels puise ses bases aux mêmes sources : le travail social. C'est de là qu'ils viennent et ils le revendiquent. Leur expérience fonde leur légitimité. Leurs valeurs sont celles du travail social et leurs pratiques de formateurs sont proches de l'accompagnement social et éducatif. Ces points communs qui les réunissent nous autorisent à parler, à ce titre, d'un groupe professionnel qui regroupe ceux que nous nommons les « formateurs en travail social ».

Pourtant, un regard attentif ne tarde pas à soulever de nombreuses interrogations sur l'existence effective de ce « groupe ». Si mandat de ces professionnels il y a, il paraît bien flou et peu défini. Leur légitimité est interrogée après quelques années éloignées des terrains professionnels. Il n'existe pas de formation spécifique de formateur en travail social, donc pas de titre. Les formateurs, dans leur majorité, sont titulaires d'un diplôme en travail social, mais n'ont pas suivi de formation particulière.

Les formateurs en travail social sont, pour autant, le plus souvent surqualifiés au regard des exigences législatives. C'est sans doute le segment le plus qualifié de l'intervention sociale. Mais au-delà de l'acquisition d'un diplôme, voire d'un titre, quel rapport établir entre le diplôme initial, l'expérience, le diplôme supérieur et le poste occupé ?

Les savoirs des formateurs sont mal identifiés. Ils paraissent relever des savoirs du travail social acquis au cours des expériences passées, mais aussi d'un savoir « secret », partagé entre le formateur et le formé, dans la confidentialité du colloque singulier des entretiens individuels ou des temps d'analyse de la pratique. Proche de celle qui unit le travailleur social et les usagers, la relation du formateur avec le formé se construit sur des savoirs peu formalisés, peu transmissibles et jusqu'à présent bien peu interrogés.

Particulièrement fragile, parce que non organisé en acteur collectif, le groupe est peu régulé et subit de plein fouet son entrée de facto dans un marché de la formation hautement concurrentiel. Les profils des formateurs évoluent, les recrutements se diversifient et s'ouvrent aux professionnels de la formation pour adultes et aux universitaires. Cette absence d'acteur collectif apparaît comme un élément crucial face à la dérégulation du groupe telle que nous allons la développer tout au long de ce travail. Les espaces de négociation se trouvent aujourd'hui exclusivement au sein de chaque établissement. La déliquescence progressive des règles conventionnelles renforce qui plus est la dérégulation du groupe : c'est maintenant dans chaque centre de formation que se construit le cadre de travail.

Ensemble d'un groupe composite aux frontières de plus en plus floues, les formateurs en travail social ne peuvent échapper aux menaces qui pèsent sur la plupart des groupes professionnels, et que nous avons repérées ci-dessus : accroissement d'un contrôle

⁷⁷ Bach L., Op. cit., p. 107

managérial, éloignement des lieux de régulation, normalisation et standardisation des pratiques, bureaucratisation des organisations, renforcement et complexification du cadre réglementaire.

Le filtre de la sociologie des groupes professionnels nous conduit alors à poser un double constat : il existe bien un groupe de professionnels, nommés formateurs, qui exercent dans des établissements de formation en travail social, nous en avons identifié les contours, et il nous faudra maintenant en préciser les caractéristiques. Dans un même temps, ce groupe est confronté à un grand nombre d'évolutions, en partie communes avec l'ensemble des collectifs de professionnels, mais aussi spécifiques : perte de légitimité, identité floue, frontières mal définies, absence d'acteur collectif... S'agit-il d'une période difficile que le groupe sera en capacité d'affronter par des mouvements internes et externes de repositionnements, de segmentation, de division ? S'agit-il d'une crise plus profonde qui pourrait conduire à la disparition de ces professionnels ?

Dans les deux cas, et quelle qu'en soit l'issue, ce groupe est au cœur d'un ensemble de processus que nous nommerons « professionnalisation ». Pascal Roquet nous en propose une définition qui nous agréée : « *la professionnalisation renvoie à l'existence de groupes professionnels composés d'individus qui objectivement occupent une place identique dans la division du travail, et qui en même temps, offrent à leurs membres une existence subjective plus ou moins garantie, à partir d'une organisation interne et de capacités d'intervention externe plus ou moins forte. La professionnalisation touche à la fois la construction de l'identité individuelle et la construction de l'identité collective.* »⁷⁸ Aussi, cette recherche a pour objet de répondre à la question suivante : l'analyse des processus de professionnalisation permet-elle de repérer l'existence d'un groupe professionnel des « formateurs en travail social » ? Formulons maintenant quelques hypothèses, construites à l'issue de cette phase initiale d'appréhension du territoire des formations en travail social.

Une lecture historique des formations en travail social permet de repérer la naissance d'un personnage central, nommé instructeur ou moniteur, au fil des années 1920 à 1940. Ce personnage va progressivement s'imposer comme un « permanent » incontournable dans les écoles. Initialement « répétiteurs » dominés par les savoirs des spécialistes, ces professionnels deviennent « formateurs » à la fin des années 1970, et s'arrogent le monopole sur les formations sociales. Issus du travail social, ils reproduisent dans les écoles une segmentation par filière liée à leur métier d'origine. Leur recrutement, basé sur le mode de la cooptation, favorise un entre-soi et invalide toute tentative de filtrage par la qualification. Le formateur est perçu comme au sommet de la hiérarchie du travail social. Il accède à un poste après une longue expérience sur laquelle se fonde sa légitimité. Son identité professionnelle est construite sur son métier initial : il est d'abord éducateur spécialisé, assistant de service social... avant d'être formateur. L'accès à ce poste est un aboutissement dans une carrière de travailleur social. C'était souvent d'ailleurs le dernier poste occupé avant le départ en retraite.

⁷⁸ Roquet Pascal, in Demazière D., 2012, Op. Cit., p. 18

Bien que segmenté par métier, le groupe des formateurs en travail social partage des valeurs (celle du travail social) et des pratiques professionnelles communes (alternance, formation professionnelle, analyse de pratiques). Cet ensemble de caractéristiques communes nous permet d'affirmer l'existence d'un groupe de professionnels qui interviennent, en tant que formateurs, dans des établissements de formation en travail social.

Depuis le début des années 1990, le « groupe professionnel » subit des mouvements liés à un accroissement massif des effectifs d'étudiants, à une multiplication des diplômes et à l'arrivée de concurrents prompts à se positionner dans un marché du social en explosion. Ces mouvements ont généré une ouverture des frontières du marché du travail, une perte du monopole et l'arrivée de professionnels aux nouveaux profils issus de la formation pour adultes ou de l'université.

Cette recomposition du groupe provoque une remise en cause des professionnels établis. Interpellés d'un côté par des formateurs professionnels, détenteurs de savoirs pédagogiques et de l'autre par des universitaires, détenteurs des savoirs « savants », l'expérience n'est plus un gage de légitimité. Fragilisés dans ce qui fonde leur identité, ces formateurs vont diversifier leurs stratégies et renforcer la diversité dans les profils et les trajectoires. Le métier de formateur en travail social tend à ne plus être perçu comme un aboutissement dans une carrière, mais plutôt comme une identité de passage permettant d'accéder à des univers professionnels plus prestigieux.

Le mode de socialisation professionnelle dominant passe par les vacances et l'entrée progressive dans le métier au sein d'une véritable « *filière d'emploi* »⁷⁹ qui regroupe les établissements sociaux et médico-sociaux et « l'école » d'un même secteur. Les formateurs connaissent alors régulièrement des trajectoires en boucle qui partent de leur lieu de formation, passent par des expériences professionnelles, dont la diversité sera appréciée, et les ramènent vers leur lieu de formation, comme formateur. Le recrutement par cooptation est générateur d'une identité liée à « son école » qui ne favorise pas l'adhésion à une identité collective et explique, en partie, l'absence d'un acteur collectif représentatif du groupe professionnel.

Les formateurs n'échappent pas à un contexte général de « bureaucratisation » des activités, généré par un renforcement des procédures et des contrôles et une standardisation des pratiques imposée par les institutions publiques. De ce fait, ils sont chaque jour un peu plus dans leur bureau face à leur ordinateur, et chaque jour un peu moins face aux étudiants. Dans un mouvement subi, l'activité des formateurs se détourne ainsi progressivement du face à face pédagogique au profit d'activités d'administration et de coordination.

Le développement des formations, initialement centré sur le niveau III, vers des formations supérieures de cadre du social, et des formations d'auxiliaires de niveau IV et V a ouvert le secteur à la concurrence, mais a également produit des effets de segmentation dans les établissements de formation en travail social. Les formateurs qui interviennent au niveau

⁷⁹ Dubar Claude, Tripier Pierre, *Sociologie des professions*, A. Colin, 1996, p. 105

V ne sont pas les mêmes que ceux qui interviennent au niveau I. Nous postulons qu'il existe une segmentation hiérarchisée, calquée sur celle des établissements sociaux médico-sociaux, au sein des établissements de formation. D'un bas niveau de formateur, non-travailleur social, intervenant dans les formations de niveau V, au niveau le plus prestigieux de formateur expérimenté et hautement qualifié, en charge des formations de niveau I et II, cette hiérarchisation interne reproduit aussi les phénomènes de ségrégation selon le sexe.

Si nous avons pu identifier l'existence d'un groupe de professionnel aux caractéristiques communes, les mouvements combinés que nous venons de décrire interpellent les identités professionnelles, la dynamique interne, la composition du groupe et la nature même des activités professionnelles. Faute d'un acteur collectif qui soit en mesure de porter une parole commune, nous postulons que ce « groupe professionnel » est engagé dans un processus, lent, silencieux et insidieux, de « déprofessionnalisation » pouvant le mener à sa disparition par absorption par des groupes professionnels voisins.

Chapitre 2 - Méthodologie d'enquête

Le travail d'enquête que nous proposons s'inscrit à la fois dans une visée de description d'une population et de typification, c'est-à-dire de repérage « *d'un nombre limité de modèles socialement significatifs pour réaliser des combinaisons cohérentes d'identifications fragmentaires* ». ⁸⁰ Il s'agit également d'une démarche de compréhension, notamment en interrogeant les acteurs sur le sens qu'ils donnent à leurs positionnements, pratiques et trajectoires professionnelles.

La première étape de notre enquête a été consacrée au recueil de données nous permettant de construire l'histoire du métier de formateur en travail social. La littérature sur l'histoire des formations est abondante, mais les analyses portant sur le métier de formateur sont rares. Nous prendrons donc appui sur les trois métiers les plus anciens (Assistant de service social, Educateur spécialisé, Educateur de jeunes enfants) d'une part parce que c'est autour d'eux que s'est construit le travail social, d'autre part, parce que les sources d'informations y sont les plus nombreuses.

Notre investigation nous a amené durant trois jours à Roubaix au Centre des archives du monde du travail (CAMT⁸¹) qui abrite les fonds du Conservatoire national des archives de l'éducation spécialisée et de l'action sociale (CNAHES). Après avoir répertorié les fonds qui nous intéressaient sur le site internet du CNAHES, nous avons adressé une demande auprès des archivistes du CAMT qui ont mis à notre disposition les fonds demandés pour consultation. Le riche fond du CNAHES nous a permis de consulter les archives des revues *Sauvegarde de l'enfance* et *Rééducation*, ainsi que celles de l'Association nationale des

⁸⁰ Dubar C., 2002, Op. cit., p. 114

⁸¹ Centre des archives nationales du monde du travail - 78 Boulevard du Général Leclerc - 59100 Roubaix

éducateurs de jeunes inadaptés (ANEJI), du Comité d'entente des écoles d'éducateurs spécialisés et de la Fédération nationale des comités d'entente et de liaison des centres de formations de travailleurs sociaux. Certains fonds sont très complets, d'autres sont très pauvres. La nature des documents est très diverse : comptes rendus de réunions, notes manuscrites, courriers, études, rapports. Le peu de temps dont nous disposons sur place nous a obligé à une lecture rapide des documents pour un tri avant photocopies ou photographies, et analyse ultérieure.

Dans un second temps, nous nous sommes rendus au Centre d'études, de documentation, d'information et d'action sociales (CEDIAS⁸²). Nous avons pu constater que l'accès aux archives et à l'histoire de ces métiers est complexe. Prenons l'exemple des assistants de service social : nous n'avons pu accéder aux archives du Comité d'entente des écoles qui sont stockées au CEDIAS mais non répertoriées. Il nous a été possible d'avoir accès à quelques « boîtes », mais l'absence de tri préalable a rendu leur exploitation impossible.

Le centre de documentation de l'Institut régional de travail social de Montrouge⁸³ a également un fonds d'archives. Nous y avons repéré quelques éléments complémentaires issus principalement du Comité d'entente des écoles d'éducateurs. Enfin, nous avons pu avoir accès à des archives personnelles d'Angèle Karpowicz,⁸⁴ constituées exclusivement de documents du Comité d'entente des écoles d'éducateurs de jeunes enfants.

Pour compléter ces données, nous avons réalisé deux entretiens avec des personnalités qui ont été fortement impliquées dans la formation en travail social : Guy Dréano⁸⁵ et Paul Fustier.⁸⁶

Notre souhait de pouvoir enquêter auprès des formateurs s'est rapidement heurté à un obstacle : il n'existe pas de base de données nominatives qui nous aurait permis de rentrer en contact avec les professionnels. Il nous a donc fallu construire un premier questionnaire destiné aux responsables des 317 instituts de formations identifiés par recoupement entre plusieurs bases de données⁸⁷.

L'objet de ce questionnaire était de mettre à jour les données statistiques sur les instituts de formation en terme de statut juridique, de nombres d'unités de formation, de nombre

⁸² CEDIAS-Musée social – 5, rue Las Cases – 75007 Paris

⁸³ IRTS Ile-de-France Montrouge Neuilly-sur-Marne – 1, rue du 11 Novembre - 92123 Montrouge

⁸⁴ Annick Karpowicz a réalisé son mémoire de DSTS sur l'histoire des EJE (Gervais-Karpowicz A., Histoire et mémoire des jardinières d'enfants aux éducateurs de jeunes enfants - Contribution à l'analyse du processus de professionnalisation des EJE, Mémoire de DSTS, Université de TOURS, 1991). Elle est co-auteur d'un ouvrage sur les éducateurs de jeunes enfants (Le Capitaine B., Karpowicz A., Guide de l'éducateur de jeunes enfants, Dunod, 2e éd., 2006).

⁸⁵ Guy Dréano a été un éducateur de la première génération. Formé à l'école de Montesson en 1953, il devient éducateur au foyer de Vitry (où a exercé notamment Stanislas Tomkiewicz). G. Dréano deviendra directeur de l'école de Buc et sera très impliqué dans les différentes organisations professionnelles (ANEJI, Comité d'entente) qui ont contribué à la professionnalisation du métier d'éducateur spécialisé. Il est aussi l'auteur de plusieurs ouvrages dont le *Guide de l'éducation spécialisée* (Dunod, 2009)

⁸⁶ Paul Fustier est l'un des premiers psychologues à avoir été formateur dans une école en travail social. Il est l'auteur, entre autres, d'un des rares ouvrages sur les pratiques des formateurs en travail social. (*Pouvoir et formation : Pratiques de formation et travail social*, EPI, 1986)

⁸⁷ Nous avons nommé cette première investigation l'« enquête école ».

d'étudiants accueillis ; d'identifier précisément le nombre de formateurs permanents qui constituera la population de notre recherche ; d'identifier dans chaque institut une personne ressource qui pourra faire le relais de cette enquête auprès des formateurs.

L'envoi des questionnaires a été effectué en mars 2010. Après trois phases de relance, les retours par courrier, mails ou téléphone, complétés par une recherche sur les sites internet des écoles, ont permis de collecter des données pour 153 établissements de formation. Les contacts téléphoniques avec leurs responsables ont mis à jour une difficulté que nous n'avions pas imaginée : le souhait de ne pas donner le nom des formateurs pour conserver leur anonymat. Malgré tout, nous avons pu constituer une base de 2135 formateurs (70% de femmes, 30% d'hommes).

Tableau 1 : Grille de construction du questionnaire

Catégorie			Questions
1 ^{ère} partie : votre lieu d'emploi			
Situation professionnelle actuelle			8 questions
2 ^{ème} partie : parcours de formation et parcours professionnel			
Parcours	de formation	secondaire, formation supérieure et professionnelle	1 question
		formation continue	1 question
	professionnelle	expériences professionnelles : durée, lieu, public, ...	1 question
		mode d'entrée dans la formation	4 questions
3 ^{ème} partie : l'activité du formateur			
L'activité du formateur	Activités principales	statut, ancienneté...	4 questions
		description des activités	8 questions
		évolution des pratiques	7 questions
		références théoriques	4 questions
		activités de recherche	5 questions
		Production d'écrits (articles, ouvrages...)	2 questions
	Activités périphériques	mandat (DP, CE...)	2 questions
		Associations professionnelles (AFORTS, GNI,...)	2 questions
4 ^{ème} partie : le métier de formateur			
Le métier de formateur	identité pour soi	manière de se nommer	1 question
		défense d'un statut	2 questions
		revendication	2 questions
		inscription dans des collectifs	3 questions
		formation de formateur	4 questions
	identité pour autrui	positionnement dans le travail social et dans la hiérarchie	3 questions
		reconnaissance par les terrains, les étudiants, les pairs	1 question
		point de vue sur le fonctionnement de la formation	3 questions
5 ^{ème} partie : votre avenir			
Évolution de carrière	Perspectives d'avenir		4 questions
	Formation en cours/envisagée		4 questions
6 ^{ème} partie : Vous et votre famille			
Déterminants sociaux	individu	âge, sexe, nationalité, lieu de naissance, statut	4 questions
	conjoint	nationalité, profession, niveau d'études	3 questions
	enfants	âge, professions, niveau d'études	2 questions
	parents	nationalité, profession, niveau d'études	2 questions
	fratrie	nationalité, profession, niveau d'études	2 questions
	participation à la vie sociale		2 questions
	religion	croyances, pratiques, engagement ou responsabilités	1 question
Question ouverte			1 question
Contact pour entretien			2 questions

Le questionnaire est construit en six parties principales : « votre lieu d'emploi », « votre parcours », « votre activité de formateur », « le métier de formateur », « votre avenir », « vous et votre famille ». Il se compose de 97 questions et se présente sous la forme d'un document de trois pages imprimé recto verso et agrafé en livret⁸⁸. Les modalités de réponses sont variables : questions fermées (60%), tableaux, échelles de mesure, et questions ouvertes.

En septembre 2010, des questionnaires ont été transmis aux 34 formateurs de l'ARIFTS PONANTS⁸⁹ à Rezé (lieu d'emploi actuel) et envoyés à 16 formateurs de l'école de Valence. L'objectif de cette phase de test étant d'une part d'améliorer l'outil et d'autre part d'évaluer le taux de retour (58,8% à Rezé et de 37,5% à Valence). Nous avons pour cela réalisé deux rencontres avec des petits groupes de formateurs de l'ARIFTS lors desquelles ils ont pu faire des retours sur les difficultés qu'ils avaient rencontrées pour compléter le questionnaire (compréhension des énoncés, facilité à remplir le document, temps consacré, etc.). Ces échanges ont permis de modifier certains items comme par exemple : « *Citez trois ouvrages que tout étudiant devrait avoir lu au terme de sa formation* » est devenu « *Citez trois ouvrages que vous conseilleriez volontiers aux étudiants en formation* » (la première formulation provoquant une attitude défensive peu favorable à la poursuite du questionnaire). Nous avons pu ajuster la partie sur la formation au vu de situations particulières que nous n'avions pas anticipées. Les formateurs ont également pu signifier qu'ils trouvaient le questionnaire très long. Nous avons fait le choix de ne pas retirer de questions, au risque d'obtenir un taux de retour plus faible.

Conscient des difficultés liées à ce mode de passation (faible taux de retour, mauvaise compréhension des questions, non-conformité aux instructions données, réponses illisibles ou incomplètes...⁹⁰), nous aurions souhaité faire parvenir le questionnaire de manière nominative. Ce fut le cas dans 80% des cas, mais pour certains établissements, les responsables n'avaient transmis que le nombre de formateurs. Nous avons donc parfois expédié les questionnaires (sous enveloppe accompagnés d'un courrier explicatif et d'une enveloppe réponse non-affranchie) à un contact chargé de les distribuer. Cela a entraîné un taux de déperdition important⁹¹ et aucune possibilité de recontacter les personnes individuellement pour une relance.

Le 29 décembre 2010, 2 085 questionnaires étaient déposés à la poste.

Les premiers retours nous sont parvenus assez vite puisque, durant le mois de janvier, nous avons reçu en moyenne 60 questionnaires par semaine, totalisant 254 documents au 31 janvier, soit l'échéance indiquée pour leur retour. Une phase de relance de six mois a alors commencé, comprenant plusieurs étapes : courriels aux personnes ressources identifiées dans les établissements et aux différents associations ou groupements de formateurs, création d'un

⁸⁸ Le questionnaire est présenté en annexe 1

⁸⁹ Association régionale des instituts de formation en travail social, Pôle nantais

⁹⁰ Berthier N., *Les techniques d'enquête*, A. Colin, 1998, p. 71

⁹¹ Nous avons su que dans plusieurs écoles, les questionnaires n'ont pas été distribués.

site Internet présentant la recherche et permettant le téléchargement du questionnaire, écriture d'un article diffusé dans la revue *Lien social*⁹²...

Tableau 2 : Taux de retour des questionnaires

	Nb	Tx retour
Questionnaires envoyés	2 135	100%
Questionnaires reçus	451	21,12%
Questionnaires reçus exploitables	442	20,7%

A la date de clôture des retours, le nombre de questionnaires reçus est de 451, soit un taux de retour de 20,7%. Après retrait de 9 questionnaires non exploitables, l'échantillon global est construit sur une base de 442 questionnaires. Bien que ne disposant pas de chiffres officiels, notre propre estimation nous permet d'évaluer la population globale des formateurs dans une fourchette comprise entre 3 000 et 3 600 professionnels. Ainsi, notre échantillon correspondrait à environ 10% de la population globale des formateurs en travail social du territoire français. Nous comparerons l'échantillon à la population globale dans le chapitre 3 (4.2).

Ce premier travail de saisie a permis la production d'un listing de l'ensemble des résultats sous forme de tableaux à plat et de textes bruts pour les questions ouvertes. Il a donc été nécessaire de recoder un certain nombre de variables permettant un traitement statistique. Plusieurs techniques de recodage ont été utilisées (regrouper des modalités, simplifier les variables multiples, coder les matériaux qualitatifs...).

La conception d'un plan nous a permis d'organiser l'analyse des données au regard de notre problématique. Nous avons déterminé trois axes : les dynamiques identitaires, la construction des carrières et les pratiques des formateurs. Le temps du travail d'analyse vient ensuite, fait de tâtonnements, d'hésitations, de codage et de recodage, de retours en arrière.. La fonction « graphe de relations » de Sphinx donne la possibilité de construire le « profil »⁹³ d'une modalité en repérant dans tous les tableaux croisés les modalités des autres questions qui lui sont liées. Ce traitement permet de choisir les tableaux à réaliser et les variables à contrôler dans l'analyse.

La rédaction d'un premier compte rendu d'analyse nous a permis de vérifier certaines de nos hypothèses et de repérer celles qui nécessiteront d'être complétées lors d'entretiens.

La troisième étape de notre enquête s'est déroulée d'avril à octobre 2012. L'enquête par questionnaire aura permis le recueil de données « objectives », les entretiens doivent permettre d'interroger les professionnels « *non sur ce qu'ils savent, mais sur ce qu'ils*

⁹² Verron C., Qui sont les formateurs en travail social ?, *Lien Social*, n° 1008, 3 mars 2011, p. 22-24

⁹³ Berthier N., *Op. cit.*, p.194

pensent, de rendre compte de leurs options, représentations et valeurs à partir desquelles ils construisent une pratique professionnelle, l'interprètent et la justifient »⁹⁴.

Nous avons donc sélectionné une trentaine de répondants aux questionnaires à partir des critères suivants :

- qu'ils aient donné leur accord pour participer à un entretien et transmis des coordonnées exploitables,
- que l'ensemble des profils construits dans la phase précédente soit représenté,
- que la répartition par âge et par sexe soit représentative de l'échantillon.

Nous avons donc réalisé vingt et un entretiens avec des professionnels des départements suivants : Finistère, Morbihan, Indre-et-Loire, Isère, Paris, Vienne. La répartition géographique des interviewés n'est bien entendu pas représentative. En revanche, nous avons veillé à ce que tous les types d'établissements soient représentés : écoles monofilières et multifilières, organismes de formation, établissements de formation en travail social, instituts universitaires de technologie, universités, instituts régionaux de travail social.

Nous avons donc opté pour l'entretien semi-directif qui semblait correspondre le mieux à notre recherche. Les entretiens se sont appuyés sur un guide⁹⁵ déterminé préalablement ainsi que sur les éléments issus du questionnaire complété par chacun. Nous avons d'abord repéré trois thèmes : « Comment devient-on formateur ? », « Qu'est-ce que la profession de formateur ? », « Vos perspectives d'avenir ». Puis, nous avons formulé dans chaque thème une ou des questions comme le suggère Jean-Claude Kaufman : *« certains chercheurs élaborent leur grille de façon très générale voire sous forme de thèmes. Je préfère une suite de vraies questions, précises, concrètes. Car elles fournissent des outils plus affûtés. Je les rédige en direction d'un informateur fictif, en tentant de m'imaginer ses réactions et ses réponses, ce qui permet d'augmenter la précision. Les réactions et les réponses de l'informateur réel seront bien entendu différentes, mais il suffira d'adapter dans le cadre de l'entretien »*⁹⁶.

Chaque entretien enregistré a été retranscrit intégralement avant d'être soumis à l'analyse. L'analyse de contenu *« consiste à sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits »*⁹⁷. Elles *« étudient et comparent les sens des discours pour mettre à jour les systèmes de représentations véhiculés par ces discours. »*⁹⁸ Nous avons procédé à un premier travail de classement par thème en nous appuyant sur les 4 catégories suivantes : la construction de la carrière, les activités professionnelles, le groupe professionnel et l'identité professionnelle. Le thème est défini comme *« l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture »*.⁹⁹ Dans notre cas, il s'agissait pour

⁹⁴ Ghiglione R., Matalon B., Op. cit., p. 59-60

⁹⁵ Le guide d'entretien est en annexe 2

⁹⁶ Kaufman J-C., *L'entretien compréhensif*, Nathan, 2003, p. 44

⁹⁷ Ibid., p.91

⁹⁸ Ibid., p.92

⁹⁹ Bardin L., *L'analyse de contenu*, PUF, 1998, p.136

chaque entretien de faire en quelque sorte une mise en ordre du discours suivant les catégories énoncées ci-dessus.

Cette tâche effectuée, nous avons mené une double analyse par entretien puis par thématique. L'analyse par entretien repose sur *« l'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique que l'on veut analyser. L'analyse par entretien se justifie donc lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisation individuels en tant qu'ils sont révélateurs [...] d'un mode de réalisation d'une tâche professionnelle. »*¹⁰⁰ Il s'agissait donc pour nous de dresser une sorte de « portrait » de chaque personne à partir d'un « déchiffrement structurel ». *« Sous l'apparent désordre thématique, il s'agira de rechercher la structuration spécifique, la dynamique personnelle qui en filigrane du flot de paroles, orchestre le processus de pensée de l'intéressé. »*¹⁰¹

*« Alors que le découpage de l'analyse par entretien parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens. »*¹⁰² Il s'agit donc de rassembler, sous des thèmes, les éléments communs dans chaque entretien. Nous pourrions alors mettre en lumière les différentes formes sous lesquelles un même thème apparaît d'une personne à l'autre.

¹⁰⁰ Blanchet A., Gotman A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2001, p.96

¹⁰¹ Bardin L., Op. cit., p.96

¹⁰² Blanchet A., Gotman A., Op. cit., p.98

Tableau 3 : Caractéristiques des professionnels interrogés dans le cadre des entretiens

NOM*	Lieu de travail	Poste	Date entretien	Âge	Sexe	Diplôme en TS	Diplôme le plus élevé	Discipline	Interventions dans formations	Âge entrée en poste	Durée expérience TS
Alain	Isère	Directeur général adjoint	10.10.12	49	H	non	Master	Sciences de l'éducation	CAFERUIS/CAFDES	32	0
Angèle	Morbihan	Responsable de formation	04.06.12	59	F	non	DESS	Psychologie	AVS	48	20
Annie	Ille-et-Vilaine	Responsable de formation	11.06.12	45	F	DECESF	Master	Ingénierie de formation	CESF	27	5
Carine	Paris	Responsable pédagogique	20.06.12	59	F	non	DESS	Psychologie	AF	32	20
Céline	Isère	Enseignant chercheur	10.10.12	49	F	DEASS	Doctorat	Sociologie	ES ASS DUT	32	8
Charles	Paris	Directeur pédagogique	19.06.12	56	H	DEES	Doctorat	Sciences de l'éducation	AF/CAFERUIS/DEIS	40	17
Christine	Morbihan	Directrice	13.07.12	52	F	non	DEA	Sociologie	AVS/TISF	24	0
Édouard	Paris	formateur	20.06.12	40	H	non	Doctorat	Sciences de l'éducation	ES	37	12
Éliane	Isère	Responsable de formation	11.10.12	45	F	non	Doctorat	Sociologie	ME ES CAFDES CAFERUIS	34	0
Emmanuelle	Vienne	Formatrice	11.07.12	35	F	DECESF	Titre professionnel	formation	CESF	29	5
Françoise	Morbihan	Responsable de formation	08.06.12	50	F	DEES	Master	Ingénierie de formation	AMP	40	18
Irène	Indre-et-Loire	coordinatrice	20.04.12	48	F	non	DESS	Conseil en entreprise	ES/EJE/ETS/DEIS/ CAFERUIS/CAFDES	?	0
Jacques	Finistère	Responsable de formation	16.05.12	44	H	DEASS	DHEPS	Intervention sociale	ES/ASS/ETS/ CAFERUIS	39	0
Josette	Isère	Responsable de filière	11.10.12	55	F	DEASS	DEIS	Intervention sociale	AMP ASS	42	20
Leila	Morbihan	Responsable de formation	08.06.12	37	F	DECESF	Master	Ingénierie de formation	AVS	30	7
Lilou	Finistère	Formatrice	15.05.12	36	F	DUT CS	Maitrise	Administration économique et sociale	AMP/AVS/ME/ES/ ETS	28	6
Luc	Isère	Enseignant chercheur	10.10.12	60	H	DEES	Doctorat	Sciences de l'éducation	ES/ASS/DUT	54	20
Malika	Isère	Formatrice	11.10.12	33	F	non	Doctorat	Sociologie	AMP ME ES ASS EJE CESF	31	0
Maurice	Finistère	Responsable de formation	16.05.12	60	H	DEES	Doctorat	Sociologie	ME/ES/ASS/ETS/ CAFERUIS	40	13
Michèle	Vienne	Responsable de filière	11.07.12	51	F	DEASS	DUHEPS	Sociologie	TISF/ES/ASS/CESF	46	26
Pierre	Indre-et-Loire	Formateur	20.04.12	51	H	DEES	Doctorat	Sciences de l'éducation	ME/ES	36	12

* Les prénoms des professionnels interviewés ont été modifiés.

La mise en lien permanente entre analyse des questionnaires et analyse des entretiens nous a permis d'affiner notre compréhension et de confirmer certaines hypothèses. D'autres sont apparues, ce qui nous a amené à poursuivre nos investigations vers des responsables d'associations et des formateurs d'autres métiers (enseignants, infirmiers). Cette phase non prévue initialement, s'est avérée indispensable pour trois raisons :

- Notre hypothèse d'absence d'acteur collectif représentatif s'avérait juste, mais se complexifiait par la mise en évidence de confusion dans la compréhension du rôle des organisations existantes. Les formateurs nomment l'Association française des organismes de formation et de recherche en travail social (AFORTS) comme collectif représentatif. C'est un peu comme si un ouvrier nommait le MEDEF¹⁰³ comme organisation représentative de son corps professionnel.

- Entre le début de notre recherche (en décembre 2009) et son terme, le paysage des formations a été passablement perturbé par l'arrivée d'un nouvel acteur, l'union nationale des associations de formation et de recherche en intervention sociale (UNAFORIS). Les propositions de cette association vont venir bouleverser un équilibre précaire et interroger chaque professionnel dans son identité. Tous les formateurs rencontrés nous ont parlé de l'UNAFORIS et de ses propositions.

- Il nous a semblé repérer dans l'actualité des Instituts de soins infirmiers (IFSI) des mouvements proches de ceux qui agitent les formations sociales.

Nous avons donc décidé de réaliser des entretiens complémentaires avec des responsables d'associations du champ des formations sociales¹⁰⁴. Pour des raisons purement économiques, ces cinq entretiens se sont déroulés par vidéoconférence ou par téléphone. Également enregistrés puis retranscrits intégralement, les corpus ont été soumis à la même analyse que ceux des formateurs.

Nous avons également rencontré Michel Poisson¹⁰⁵, formateur à l'Institut de formation des cadres de santé (IFCS) de Nantes, Nathalie Alglave¹⁰⁶, directrice l'IFSI de Nantes. Ces deux entretiens avaient pour objectif de soumettre nos hypothèses à des spécialistes d'autres champs pour recueillir leur point de vue et les amener à des comparaisons avec leur milieu professionnel.

¹⁰³ Le Mouvement des entreprises de France (MEDEF) est une organisation patronale fondée en 1998, représentant des dirigeants des entreprises françaises.

¹⁰⁴ Le détail des entretiens réalisés est indiqué dans le chapitre 12

¹⁰⁵ Michel Poisson est également l'auteur de : Initiation à la démarche de recherche : Mémoire de fin d'études, Maloine, 2011 ; Origines républicaines d'un modèle infirmier (1870-1900), Éditions hospitalières, 1998

¹⁰⁶ Nathalie Alglave prépare une thèse en sciences de l'éducation à Paris X, sous la direction de Philippe Carre. (Maîtrise d'usage et autoformation des usagers en milieu hospitalier - contribution à une théorie de l'apprentissage)

Chapitre 3 - Définir la population d'étude

Préalablement à l'étude du groupe professionnel, il nous faut définir plus précisément le contexte d'intervention des formateurs, c'est-à-dire, et pour aller du macro au micro, du travail social au formateur en travail social en passant par les établissements de formation en travail social.

Cet état des lieux devra débiter par une approche historique, car « *on ne peut rien comprendre à la dynamique d'un groupe professionnel sans en saisir la genèse, voire la généalogie.* »¹⁰⁷

1 - Le formateur dans l'histoire du travail social

Notre ambition n'est pas de retracer l'histoire des formations en travail social, mais bien de repérer les éléments qui guident la construction du métier de formateur en travail social parce que « *sans profondeur historique, la professionnalisation devient un enjeu social momentané sans point d'appui et sans cadrage temporel suffisamment établi pour les situations et les acteurs concernés* »¹⁰⁸.

Nous repérons trois grandes périodes dans cette histoire.

La première commence dans les années 1900 avec l'arrivée des monitrices dans les toutes récentes écoles de service social qui forment des assistantes sociales, mais également des jardinières d'enfants. S'en suivront dans les années 1940, les premières écoles de rééducateurs au sein desquelles exerceront les instructeurs. L'invention des métiers du social et leur professionnalisation progressive s'adosse étroitement au développement des écoles. C'est bien souvent au sein de ces dernières que seront portés les collectifs qui lutteront pied à pied pour la reconnaissance des métiers par les autorités de tutelle. L'aboutissement de ce processus passe par la création d'un diplôme d'État que les assistantes de service social seront les premières à obtenir en 1938, les éducateurs spécialisés en 1967 et les éducateurs de jeunes enfants devront attendre 1973.

Les circuits empruntés par chaque métier pour arriver à la reconnaissance sont plus ou moins longs et chaotiques. On peut pourtant observer des points communs à l'ensemble des écoles. Aux côtés du fondateur de l'école, personnage charismatique, qui occupe le plus souvent le poste de directeur ou de directrice, se place d'une part des spécialistes qui viennent dispenser leur cours et, d'autre part, des permanents nommés monitrices, instructeurs, chefs de stage... Toujours issus eux-mêmes du métier auxquels ils forment, ils vont progressivement s'engager dans un processus qui les amènera à faire évoluer une fonction pensée initialement comme temporaire à une tentative de métier, segment du travail social.

¹⁰⁷ Grelon A., in Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p. 53

¹⁰⁸ Demazière Didier, Roquet Pascal, Wittorski Richard (Coord.), *La professionnalisation mise en objet*, L'Harmattan, 2012, p. 24

La seconde période, qui débute à la fin des années 1960, va être marquée par plusieurs événements : la multiplication du nombre d'écoles et de diplômes, l'augmentation massive des effectifs, le recrutement de formateurs aux profils différents issus de l'université, la loi de 1971 sur la formation professionnelle, les événements de 1968... La conjonction de ces différents événements va ouvrir chez les formateurs une phase de revendication et d'élaboration collective qui va favoriser l'émergence de l'appellation de « formateur », symbole d'un souhait de reconnaissance et d'autonomisation du secteur d'origine.

Enfin, la troisième période s'ouvre dans les années 1990 et se caractérise par un passage au second plan du formateur au bénéfice des institutions de formation. Les établissements de formation en travail social se concentrent sur des problématiques déjà nombreuses : réforme du diplôme, perte de monopole, concurrence et entrée dans le marché de la formation, multiplication des voies d'accès, etc.

Sans que nous ne puissions l'affirmer, il semble que nous soyons entrés dans une nouvelle période symbolisée par le projet des Hautes écoles professionnelles en action sociale (HEPAS) porté par l'UNAFORIS et sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

1.2 - 1900 à 1968 - l'invention d'un métier

Première période : avant la Deuxième Guerre mondiale

Les premières écoles de service social

« Il faut remonter à la fin du XIX^{ème} siècle, au contexte de la « question sociale », pour évoquer les débuts de la profession d'assistant de service social. La « question sociale » recouvre l'ensemble des problèmes liés à la révolution industrielle [exode rural, urbanisation, misère, de pauvreté de la population, accident de travail, normes d'hygiène, mortalité infantile importante, etc.] La fin du XIX^{ème} siècle a offert un champ d'action à de bonnes volontés, la plupart issus de la bourgeoisie, désireuse d'exercer des activités d'assistance. Aux côtés des associations philanthropiques laïques qui œuvrent dans un cadre institutionnel – prisons, asiles d'aliénés, colonies d'enfants délinquants, orphelinats. – s'ajoutent les œuvres charitables avec le mouvement du « catholicisme social », qui prend un essor particulier suite à la promulgation de l'encyclique Rerum Novarum en 1891, et plus généralement le christianisme social, englobant les autres confessions. [...] C'est ce contexte qui donne naissance aux assistantes sociales, en même temps qu'aux autres métiers destinés aux familles (aide aux mères, enseignement ménager, aide familiale), tous selon des modalités qui resteront longtemps plus bénévoles que professionnelles. »¹⁰⁹

¹⁰⁹ Jovelin Emmanuel, Bouquet Brigitte, *Histoire des métiers du social en France*, ASH, 2005, p.24-25

Le service social va prendre naissance dans le courant hygiéniste, à travers la figure de l'infirmière visiteuse et dans le creuset philanthropique du travail social qui donnera la figure de l'assistante sociale. Nous ne développerons pas ici ces deux approches, mais insisterons sur l'idée que s'il y a des différences dans les méthodes utilisées, *« il semble y avoir un consensus général sur le fait que l'action sociale est par nature le domaine privilégié de la femme, un devoir diront certains, plus spécialement pour la « femme du monde » et que pour ce faire, pour atteindre les objectifs fixés qui sont étendus, la bonne volonté ne suffit plus, il faut une formation. »*¹¹⁰ C'est ainsi que les premières écoles sociales ouvrent à Paris : l'École libre d'assistance privée et fondée en 1908 par l'abbé Viollet, l'École normale sociale (ENS) en 1911 par André Butillard et Aimée Novo, l'École pratique de service social en 1913 par le Pasteur Doumergue. Les dispensaires publics et les hôpitaux commencent à former des visiteuses spécialisées dans la lutte contre la tuberculose ou la mortalité infantile.

*« Très marqué par la personnalité de leurs fondateurs, les écoles ont en commun de théoriser l'intervention sociale, d'enseigner des principes de méthodes et de « morale professionnelle », de concevoir une formation en alternance école/stage sur plusieurs années, sanctionnée par un diplôme d'école. »*¹¹¹

À l'ENS, par exemple, *« l'enseignement se fait donc à l'aide de professeurs compétents, souvent des personnalités du monde économique, public et social, et chaque leçon obéit au même plan, à savoir : les faits actuels, le problème à traiter, la législation qui s'y rapporte, l'action à mener complétée par une visite sur place pour voir en train de fonctionner l'œuvre sociale illustrant la leçon. Des stages, également, permettent « plus qu'une leçon de choses » de se former sur le terrain ».*¹¹²

La guerre de 1914-1918 a des effets notables sur le service social. D'une part, elle génère une augmentation conséquente des besoins sociaux, notamment pour faire face à une montée de la tuberculose transmise par les soldats revenus des tranchées. D'autre part, les Américains, débarqués en 1917, font bénéficier la France de leur aide financière et de leur expérience qui permet de recruter et de former des visiteuses, d'ouvrir de nouvelles écoles. Enfin, c'est l'invention du métier de « surintendante d'usine » sur le modèle britannique des « ladies superintendantes », avec l'ouverture d'une première école dès 1917.

Progressivement, après la guerre, la formation se développe. Pour l'enseignement théorique, il est fait appel aux spécialistes du droit, des sciences humaines (pédagogie, sociologie, psychologie), de l'assistance et la protection, de l'hygiène sociale... *« Dans toutes les écoles, les enseignants viennent par conviction de l'utilité de la formation sociale et sont faiblement rémunérés, voire pas du tout. »*¹¹³ Ce sont le plus souvent des hommes.

L'enseignement spécifique du service social est dispensé le plus souvent par les fondateurs eux-mêmes. Des « monitrices », issues des premières promotions sorties des écoles, sont

¹¹⁰ Rater-Garcette Christine, La professionnalisation du travail social - Action sociale, syndicalisme, formation 1880-1920, L'Harmattan 1996, p.108

¹¹¹ Jovelin E., Bouquet B., Op. cit., p. 31

¹¹² Rater-Garcette C., Op. cit., p.127

¹¹³ Bouquet Brigitte, Garcette Christine, Salomon Georges-Henry, Les premières écoles de service social (1908 - 1938) : un atout majeur pour la professionnalisation des assistantes sociales, in *Vie Sociale* n° 1-2, 1995, p. 13

cooptées pour animer « des groupes de service social » ou des « cercles d'études ». Ce sont aussi les monitrices qui gèrent les internats que l'on trouve dans la plupart des écoles : « *le foyer est pour la direction de l'école un moyen de compléter la formation des élèves, de les préparer à diriger elles-mêmes une maison* »¹¹⁴.

On passe rapidement d'élève à professeur, puis éventuellement à directeur comme l'illustre l'exemple ci-dessous.

« *En 1920, je me suis inscrit à une session intensive à l'École Normale Sociale. Au cours de la session, il s'est trouvé que tout en posant des questions, il m'arrivait aussi de répondre à celle des autres... Le professeur de législation du travail ayant eu un empêchement on m'a demandé de le remplacer au pied levé : je parlais d'expériences vécues et des élèves étaient très intéressés. Je suis resté comme professeur. Peu après, Mademoiselle Rollet, la directrice, a voulu que je sois adjointe ; j'ai été ensuite directrice technique en 1930 puis directrice générale en 1931 quand Mlle Rollet est partie à Lyon. Lorsqu'en 1932 le diplôme d'État a été créé, on me l'a donné ès qualités ; nous étions plusieurs directrices d'école dans ce cas.* »¹¹⁵

Les écoles se structurent et commencent à unifier les modalités pédagogiques. Des négociations s'engagent avec les pouvoirs publics pour la reconnaissance d'un diplôme. Le 1^{er} juin 1927, « *se réunissent au musée social, le pasteur Doumergue de l'école pratique de service social Mlles Geoffroy et de Gourlet de l'école des surintendantes, Mlle Butillard de l'école normale sociale, Mlle Chaptal de l'école d'application du service social, P. Gemaelhing est de l'école de service social de Strasbourg, afin de constituer un Comité d'Entente : « ce comité a pour but de soutenir les intérêts communs à toutes ces écoles, de faire des démarches opportunes auprès des pouvoirs publics, de répandre dans le pays l'idée de service social », « ce comité n'intervient pas dans l'organisation ni dans le fonctionnement des écoles qui conservent pleinement leur autonomie* ».¹¹⁶

La première conférence internationale de service social a lieu à Paris en juillet 1928. Elle va ouvrir un espace d'échange entre les écoles de divers pays, qui va renforcer la reconnaissance de la dimension professionnelle du service social et de la nécessité d'une formation alliant théorie et pratique.

La profession d'assistant de service social est officialisée le 12 janvier 1932 par la création d'un Brevet de capacité professionnelle (BCPAS) permettant de porter le titre d'assistant de service social de l'État français. La formation de surintendantes devient une spécialisation du diplôme d'État.

Jusqu'en 1938, il est donc possible de choisir entre deux voies de formation :

- devenir infirmière visiteuse. Il existe un diplôme national depuis 1922.

- faire le choix du « social pur » et devenir assistante sociale. « *Un premier effet du BCPAS est de provoquer un développement quantitatif, tant par l'afflux du nombre d'élèves que par la création de trois nouvelles écoles en province : l'école de service social de Lille*

¹¹⁴ Delacommune Christine, Prieur Elisabeth, École de service social de Lille, in *Vie sociale*, n° 1 – 2, 1995, p. 93

¹¹⁵ Knibiehler Yvonne., *Nous les assistantes sociales - Naissance d'une profession*, Aubier, 1980p.88

¹¹⁶ Boyer Simone., Rater-Garcette Christine., Le Comité d'Entente des écoles de service social, in *Vie sociale* n° 1-2, 1995, p. 122

(1932), l'école du sud-est, à Lyon (1933) et enfin, l'école d'assistant social de Nice (1937).»
117

Constatant l'indifférenciation des employeurs dans l'emploi des infirmières visiteuses et des assistantes sociales, un décret de 1938 institue un nouveau diplôme d'État qui fusionne la formation des infirmières visiteuses et celle des assistantes sociales vers un diplôme unique d'assistante sociale. Ce diplôme d'État se prépare en trois ans. « *Pour être admis à suivre cet enseignement, il faut être de nationalité française, titulaire soit du baccalauréat, soit du brevet supérieur, soit du diplôme de fin d'études secondaires, ou avoir subi avec succès un examen probatoire dont les modalités sont fixées par le ministre de la Santé publique. [...] La première année d'études est commune aux élèves infirmières et aux élèves assistantes sociales. Les professeurs doivent être agréés par le ministère de tutelle ; les conditions d'agrément des écoles, le programme d'enseignement et l'organisation des stages sont fixés par arrêtés du ministre de la Santé publique.* »¹¹⁸

Le nombre des écoles s'accroît considérablement, puisque les anciennes écoles d'infirmières visiteuses se transformant en écoles de service social. « *On en dénombre 43, dont 14 pour Paris et 29 pour la province.* »¹¹⁹

Les jardins d'enfants

Au XIX^{ème} siècle, l'industrialisation, l'évolution de la famille et la considération du jeune enfant vont conduire à la mise en place de lieux de garde d'éducation collective, d'abord par des initiatives privées puis avec intervention de l'État. À l'époque, les jeunes enfants de deux à six ans posent beaucoup de problèmes aux femmes salariées, notamment dans les villes et dans l'industrie du textile. Les premières expériences d'accueil collectif de jeunes enfants apparaissent sous le nom de salles d'asile au début du 19^e. « *La salle d'asile repose sur un projet global de première éducation, physique, morale et intellectuelle, fondé sur une représentation du jeune enfant comme un être capable de profiter avant l'âge de raison, d'un enseignement collectif.* »¹²⁰

Dans ces salles d'asile vont apparaître les premières expérimentations des méthodes frobeliennes qui seront ensuite développées dans les jardins d'enfants, sous l'égide de Marie Gahery qui fonde l'Union Familiale de Charonne. En 1904, se crée une première formation de jardinières d'enfants à l'issue de laquelle est délivré un diplôme : le Brevet des jardins d'enfants.

La formation des jardinières a été portée par des femmes de la classe bourgeoise et dirigeante qui ont d'abord fondé des associations comme l'Union Froebélienne Française (UFF) puis ont construit en parallèle une formation préparée dans les lycées et collèges avant de créer des écoles de formation de jardinières d'enfants à Paris et en province.

¹¹⁷ Bouquet B., Garcette C., Salomon G.-H., Op. cit., p. 16

¹¹⁸ Guerrand Roger-Henri, Rupp Marie-Antoinette., *Brève histoire du service social en France 1896 - 1976*, Privat, 1978, p.148

¹¹⁹ Braquehais Cécile., Évolution du nombre des écoles de service social en France, *La revue française du service social*, n° 118, 1978, p.1

¹²⁰ Jovelin E., Bouquet B., Op. cit., p. 31p. 158

En 1911, les personnes qui auront, pendant deux années scolaires, suivi tous les cours froebeliens au Collège Sévigné et effectué un stage durant ces deux années dans un jardin d'enfants public, privé ou populaire obtiendront un certificat de première année de formation et à un diplôme de l'UFF. « *L'enseignement donné au Cours Normal Froebélien se fait en deux temps : des "cours théoriques", "des cours pratiques" auxquels se rajoutent des exercices pratiques* » que sont des temps de stage dans un jardin d'enfants. »¹²¹

Cette même année, le ministre de l'Instruction publique institue un cours théorique et pratique d'éducation maternelle qui fonctionnera à l'École Normale d'Institutrice de la Seine (Sèvres).

Entre 1931 et 1945 s'ouvrent une douzaine d'écoles de formation en France qui seront rattachées à des écoles de Service Social, des écoles de puériculture, à des établissements d'enseignement, ou seront indépendantes.

Elles sont créées, en majorité, par des jardinières d'enfants sorties de l'UFF ou du Lycée de Sèvres.

Ces écoles, créées sans contrôle des Ministères de l'Instruction publique ou de l'Éducation Nationale ou des Affaires Sociales, « *établissent leur programme de formation, leur rythme de formation et délivrent leur propre diplôme. Il s'agira de diplôme d'école, donc d'un titre de jardinière d'enfants privée et qui permettra d'exercer uniquement dans les jardins d'enfants sociaux ou des écoles privées suivent l'orientation plutôt scolaire ou sociale donné par l'école de formation.* »¹²²

C'est sous l'influence de Mlle Réty qui dirige l'école de jardinières « les heures claires » que plusieurs écoles se regroupent pour réfléchir au statut des jardinières d'enfants et attirer l'attention des pouvoirs publics sur ce métier. En 1936, « *les premiers pas de professionnalisation des éducatrices sont symbolisés par la création d'un syndicat de jardinières d'enfants* »¹²³.

La protohistoire de l'éducation spécialisée

Contrairement aux formations d'assistantes sociales ou de jardinières, les premières formations d'éducateurs ne se mettront en place que dans les années 1940. Toutefois, nous pouvons repérer quelques expériences dans « *la protohistoire de la formation* »¹²⁴ : les noviciats du Bon Pasteur, l'école normale des contremaîtres de Mettray et l'école d'Oberlin.

Les noviciats du Bon Pasteur d'ANGERS

Entrée au Monastère de Tours à 18 ans, mère Marie-Euphrasie Pelletier (1796-1868) est nommée supérieure à 29 ans et « *voulant rompre avec l'esprit du refuge qui, sous couvert de*

¹²¹ Gervais-Karpowicz Annie, Histoire et mémoire des jardinières d'enfants aux éducateurs de jeunes enfants - Contribution à l'analyse du processus de professionnalisation des EJE, Mémoire de DSTS, Université de TOURS, 1991, p.80

¹²² Ibid., p.86

¹²³ Auzou-Riandey Dominique, Moussy Bernadette, *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants*, ESF, 2009, p. 24

¹²⁴ Jovignot Etienne, La protohistoire de la formation des éducateurs spécialisés, *Bulletin d'informations du CREAL Bourgogne*, n° 262, sept. 2006, p. 17

*redressement, mêlait éducation et punition, elle s'installa avec quelques sœurs à Angers ; leur choix est l'éducation »*¹²⁵.

Elle y crée un noviciat, en 1829, qui va attirer rapidement de nombreuses novices et deviendra « *une pépinière d'éducatrices et de fondatrices de monastères* »¹²⁶. À la mort de sa fondatrice, la congrégation des sœurs de Notre-Dame de Charité du Bon Pasteur s'est développée dans le monde entier, plus de 110 monastères sont implantés.

Selon E. Jovignot, « *on peut y voir les ancêtres des écoles d'éducatrices spécialisées* »¹²⁷.

L'école des contremaitres du Mettray

En 1840, les fondateurs de la colonie pénitentiaire et agricole de Mettray (Indre et Loire) veulent éviter l'enfermement aux garçons qui leur sont confiés. Ayant reçu en don un domaine de 700 hectares, ils veulent rééduquer leurs futurs colons en les faisant vivre en pleine nature et en leur apprenant divers métiers agricoles. « *Il s'agissait de régénérer, au contact de la nature, par le travail manuel et la prière, des adolescents que la prison aurait sûrement pervertis.* »¹²⁸ Un an avant l'arrivée des premiers colons, ils ouvrent l'école normale des contremaitres - la première école d'éducateurs - installée à proximité des bâtiments réservés aux élèves. La formation du personnel est intimement liée au fonctionnement de la maison. Vingt jeunes, recrutés auprès du curé des paroisses et réputés pour leur dévouement, sont embauchés par les fondateurs et se forment à l'enseignement de la religion, de la langue française, de l'agriculture et de l'élevage.

L'école d'OBERLIN

L'établissement Oberlin, fondé en 1930, à Schirmeck-La Broque (67), recueillait des « *enfants du sexe masculin en danger moral, abandonnés par leurs parents ou condamnés par un tribunal d'enfants afin de les rééduquer et d'en faire des membres utiles à la société.* »¹²⁹ Face aux difficultés de recrutement de personnel formé pour s'occuper des enfants, le directeur, M. Tobler, décide d'ouvrir une école : « *le directeur expose la nécessité d'avoir un personnel d'éducateurs absolument formé, sinon notre travail se trouverait toujours entravé, et la charge pour le directeur devient trop lourde s'il n'a pas un personnel pour l'aider et sur lequel il puisse compter. Mais comme les difficultés de trouver du personnel formé sont grandes [...], il serait nécessaire de former nous-mêmes le personnel qu'il nous faut. [...] Les cours seraient assurés par M. Tobler et les éducateurs.* »¹³⁰

Cette école « *fait figure de modèle, rompant avec le système des établissements pénitentiaires de détention et de correction, s'appuyant notamment sur ceux qui sont alors*

¹²⁵ Ibid.

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Ibid.

¹²⁸ Bourquin Jacques, Un ancrage dans l'histoire - Approche d'une généalogie des éducateurs et moniteurs éducateurs, *Rencontres AFORTS Moniteurs Éducateurs* - Mars 2006, Ecully

¹²⁹ Capul Maurice, Menchi Patrick, Bordron Joseph, (dir.), Les origines des centres de formation de personnels sociaux et éducatifs à Toulouse, Eres, 2000, p.68

¹³⁰ Procès verbal du conseil d'administration du 12 janvier 1932 in Capul M. et coll., Op. cit., p. 69

*nommés littéralement "éducateurs spécialisés", chargés de surveiller les enfants dans les ateliers, pendant les heures de récréation et de jeu, à table et dans les dortoirs. »*¹³¹

Les premières expérimentations des formations sociales sont ainsi issues de besoins repérés dans les pratiques des pionnières de l'action sociale. À une œuvre, une permanence, un dispensaire, on associe un espace où l'on va pouvoir former les personnels. L'espace d'apprentissage de la pratique est donc pensé, dès l'origine, en lien étroit avec l'espace de la théorie.

Le modèle de formation est l'alternance entre stages et formation théorique : des enseignements généraux sont dispensés par des spécialistes et des enseignements spécifiques par les fondateurs eux-mêmes ou par des professionnels issus du secteur qui peuvent être nommés professeurs.

Les premières permanentes, récemment diplômées des écoles dans lesquelles elles exercent, sont nommées monitrices. Elles sont chargées des mises en application pratique et de la vie en internat.

La professionnalisation prend appui sur la nécessité de la formation puis la création de collectifs (Comité d'entente) qui deviennent les interlocuteurs des pouvoirs publics et luttent pour la reconnaissance du métier jusqu'à l'obtention, pour les AS, d'un diplôme d'État.

Le développement de ces métiers doit être mis en lien avec l'évolution de la place de la femme et sa revendication à exercer une activité professionnelle. Les fondatrices et directrices des écoles d'assistantes sociales et de jardinières d'enfants sont très majoritairement des femmes. Les professeurs, en revanche, sont le plus souvent des hommes.

Deuxième période : 1940-1960

Le service social

Lors de la Seconde Guerre, l'accroissement des besoins est tel que l'on fait appel à toutes les bonnes volontés disponibles pour y répondre. En 1941, afin de pallier le manque de personnel disponible, fut instituée une formation d'auxiliaires sociales qui était dispensée en quelques mois. Des volontaires se feront appeler « assistantes sociales » sans en avoir le titre.

Le gouvernement de Vichy veut organiser les professions, mais pour le service social, il est difficile de différencier les professionnelles de celles qui ne le sont pas. Cette tâche sera confiée aux deux associations professionnelles existant depuis 1922 (l'Association des travailleuses sociales et l'Union catholique des services de santé). De leur fusion naîtra, le 9 décembre 1944, l'Association nationale des assistants de service social diplômés d'État

¹³¹ Boussion Samuel., Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle : l'ANEJI de 1947 à 1967 - Naissance et construction d'une profession sociale, Thèse d'histoire, Université d'Angers, 2007, p. 49

(ANASDE) dont l'objectif est de rassembler l'ensemble des professionnelles diplômées et de participer à la préparation d'un cadre législatif pour la profession.

Les négociations entamées durant la guerre aboutiront en 1946 à la loi du 8 avril 1946 relative à l'exercice de la profession d'assistante sociale. Ce texte impose l'obligation du secret professionnel aux personnels sociaux et rend obligatoire le diplôme pour pouvoir exercer : *« alors que, jusqu'au 8 avril 1946, toute personne bien intentionnée et généreuse a le droit de s'occuper d'œuvres et de se dire assistante sociale, dès le lendemain nul ne peut plus occuper un emploi d'assistante sociale ni faire usage du titre s'il n'est muni du diplôme d'État institué par le décret du 12 janvier 1932. L'exercice illégal de la profession ainsi que l'usurpation du titre d'assistante sociale sont punis d'amende, voire d'emprisonnement en cas de récidive. »*¹³²

On trouve dans les ouvrages de Marie-Antoinette Rupp et Roger-Henri Guerrand ou de Cyril Le Tallec, des traces de textes qui semblent avoir été conçus en vue de légiférer sur la fonction de monitrice de service social.

- *« le décret du 11 juillet 1942 institue un diplôme de monitrice de service social qui peut être préparé par toute personne âgée de 28 ans au moins justifiant de trois années d'exercice professionnel et ayant accompli trois mois de stage après le diplôme d'État. L'organisation et le contenu de ce stage, ainsi que les épreuves finales pour l'obtention du diplôme de monitrice de service social sont arrêtés par le secrétaire d'État à la santé et à la famille. »*¹³³

- *« L'arrêté du 10 mars 1943 crée un centre de préparation des monitrices de service social « ayant pour but de faciliter l'émergence des responsables indispensables à la bonne marche des services sociaux de toutes les catégories [...] aussi bien qu'à celle des écoles d'assistantes sociales »*¹³⁴.

Rien ne viendra confirmer par la suite la mise en œuvre de ces mesures qui viendrait poser les premières bases d'une reconnaissance d'une fonction spécifique et la nécessité d'une formation particulière. Les textes cités ci-dessus n'ont pas dépassé l'énonciation et sont restés sans effet. La question de la formation des monitrices reviendra, à l'initiative des directrices d'écoles, par la voie du Comité d'entente. Dès 1947 sont organisées des journées d'étude et des semaines pédagogiques annuelles à l'intention des monitrices d'écoles. *« Ces rencontres constituent les tous premiers lieux de formation de formateurs où sont traités des sujets aussi variés que la personnalité féminine, la sélection et le discernement des aptitudes et du caractère des élèves, la psychotechnique, la formation des assistantes sociales et des auxiliaires autorisées, l'application des méthodes actives à l'enseignement des méthodes de travail, le rôle du stage dans la formation des assistantes sociales, etc. »*¹³⁵

Ces premières journées vont initier une pratique de formation permanente et un souhait de suivre de près les évolutions des méthodes et des modalités d'intervention qui se développent en France et aussi aux États-Unis. *« Depuis 1952, les directrices des écoles suivent de près les cycles d'études européens organisés par le service d'assistance technique des Nations unies*

¹³² Guerrand R-H., Rupp M-A., Op. cit., p.122

¹³³ Ibid., p.150

¹³⁴ Le Tallec Cyril, *Les écoles de service social 1910-1940*, L'Harmattan, 2004p. 23

¹³⁵ Guerrand R-H., Rupp M-A., Op. cit., p.151

sur « la formation des assistants sociaux ».[...] Entre le 29 juin et le 11 juillet 1953, l'ensemble des personnels pédagogiques des écoles participe aux journées de travail organisées par le service de l'assistance technique des Nations unies à l'école de Montrouge au cours desquelles Mmes Sailer et Cassirer présentent la méthode de service social individualisé. »¹³⁶

L'arrivée de ces nouvelles méthodes sera intégrée dans les programmes de formation suite aux réformes de 1961 et 1962 : « Si le programme de 1^{ère} année reste mixte, il est recommandé aux écoles d'avoir des sections différentes pour les infirmières et pour les assistantes sociales. Quant au programme de 2^e et 3^e années, il implique l'intervention beaucoup plus importante d'enseignants de service social et de sciences humaines et sociales. »¹³⁷

Le début des années 1960 fut consacré dans les écoles de service social à la mise en application du nouveau programme énoncé lors de la réforme de 1961 et 1962 et à la gestion d'un accroissement important des effectifs : 2 490 élèves en 1965, plus de 4 200 en 1968.

Les jardinières d'enfants

En 1942, s'engagent les premiers contacts avec notamment le Secrétariat de la famille qui dès cette époque évoque la possibilité d'un diplôme. Le mouvement des jardinières d'enfants apparaît décidé à faire pression sur les pouvoirs politiques pour la reconnaissance de leur profession. Plusieurs projets sont étudiés entre l'Association des centres de formation de jardinières-éducatrices (ACFJE) créée en 1945, et avec l'Union nationale du jardin d'enfants français (UNJEF), créée en 1947, mais ils n'aboutiront pas. Un diplôme unique « risquerait d'appauvrir la richesse d'une diversité appréciée... »¹³⁸ Plusieurs centres se regroupent autour des deux associations qui deviendront les interlocuteurs représentatifs des jardinières au Ministère de la Santé publique et de la Population.

« Une série d'arrêtés et de décrets parus entre 1946 et 1954 traduira la reconnaissance institutionnelle de la profession débouchera sur l'agrément de trois centres de formation, habilités à délivrer un diplôme de jardinières – éducatrices jardinières d'enfants reconnu, le titre est désormais protégé et toute personne exerçant en jardin d'enfants doit être titulaire d'un diplôme délivré par l'un de ces centres agréés par le ministère de la Santé publique. »¹³⁹

La loi Debré de 1959 ferme pour beaucoup de jardinières l'accès aux postes dans l'éducation préscolaire. Exclues de l'éducation nationale, les jardinières sont de plus en plus employées dans des établissements à caractère social et dans les crèches et halte-garderie. De ce fait, pour répondre aux demandes des employeurs, des formations spécifiques sont organisées : jardinières d'enfants en crèche en 1961 et jardinières d'enfants spécialisées en

¹³⁶ Guerrand R.-H., Rupp M.-A., Op. cit., p.153

¹³⁷ Braquehais C., Op. cit., p. 3

¹³⁸ Auzou-Riandey D., Moussy B., Op. cit., p. 26

¹³⁹ Verba Daniel., *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, La découverte, 2006p. 70

1962. « Ces formations favorisent le glissement du métier de jardinière du secteur préscolaire à celui du secteur social et d'accueil de la petite enfance. »¹⁴⁰

La reconnaissance progressive par l'État de l'activité des jardinières d'enfants et l'élargissement, peu à peu, de leur champ d'activité renforce le souhait d'aboutir à un diplôme d'État. En 1967, l'ACFJE et l'UNJEF laissent la place à la constitution d'une association appelée Comité d'Entente des Centres de Formation de Jardinières d'Enfants qui sera désormais l'interlocuteur privilégié des pouvoirs publics.

L'éducation spécialisée

Les premières écoles d'éducateurs

Avant 1940, « l'état de l'équipement pour l'enfance déficiente et en danger moral avant la guerre est à peu près le suivant :

- quelques classes de perfectionnement sous l'autorité du Ministère de l'Instruction publique. Mais la loi qui les instaurait n'était que facultative,
- des maisons d'Éducation surveillée dépendant du ministère de la Justice, qu'on doit encore nommer « Maisons de correction » à cette époque,
- quelques instituts médico-pédagogiques - IMP -, le plus souvent rattachés à des hôpitaux psychiatriques créés par les ministères de la Santé. La misère n'y a d'égal que la promiscuité,
- un secteur privé multiforme : société de patronages d'anciens détenus, institutions charitables, établissements de bienfaisance, et internats de rééducation. Le tout sans organisation véritable, et avec d'énormes difficultés financières en particulier depuis la crise économique de 1930. »¹⁴¹

À partir de 1939, la Seconde Guerre mondiale va entraîner un grand nombre de perturbations sociales. La délinquance juvénile triple de 1938 à 1942, le vagabondage des garçons et des filles augmente massivement. Beaucoup de jeunes se retrouvent en maison d'arrêt. Une trentaine de centres d'accueil, de triage et d'observation s'installent dans des conditions précaires ; comme par exemple à Dijon et à Lyon, dans un pavillon de l'hôpital psychiatrique. Quelques centres de rééducation ouvrent également leurs portes.

Durant le régime de Vichy. En moins de quatre années, de nombreuses actions prennent corps en direction de l'enfance. En 1942, le gouvernement du M^{al} Pétain demande aux préfets de région d'élaborer un plan d'ensemble pour traiter le problème de l'enfance délinquante.

« Les lois promulguées par Vichy sont nombreuses. [...] Mais l'essentiel est hors du champ législatif, et plus particulièrement dans les positions de pouvoir acquises pendant l'occupation, non sans collaboration avec le régime, et quelquefois dans les meilleures intentions. [...] La plupart des actions sont privées, obscures et rarement démarquées par rapport à l'idéologie tutélaire et paternaliste de la Révolution nationale. On y trouve autant de prêtres que de scouts, mais aussi des instituteurs et parfois des résistants, tous désireux de

¹⁴⁰ Le Capitaine Bruno, Karpowicz Annie, *Guide de l'éducateur de jeunes enfants*, Dunod, 2e éd., 2006, p. 39

¹⁴¹ Chauvière Michel, L'inscription historique du travail social, l'exemple du secteur de l'enfance inadaptée in *Déviance et société*, 1979, Vol. 3, n° 4, p. 323-336

"faire quelque chose pour les enfants" »¹⁴². Citons les expériences de Kergoat ou de Montesson, développées par d'anciens scouts¹⁴³ ou par des prêtres comme l'abbé Plaquevent à Toulouse.

À partir de 1943, un service de coordination et un Conseil technique de l'enfance déficiente et en danger moral sont institués, afin de mettre en place une politique régionale et déterminer dans quelles conditions le dépistage, l'observation et la rééducation des mineurs doivent être assurés. Sont également fondées, cette même année, des Associations régionales de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence (ARSEA), chargées entre autres :

- de créer un centre d'observation et de triage pour les enfants et une école d'éducateurs,
- de coordonner l'ensemble des établissements de leur région,
- d'attribuer des subventions.

C'est dans ce contexte que vont naître les premières écoles de « rééducateurs », portées par les ARSEA qui ont pour mission d'ouvrir une « École de cadres »¹⁴⁴, mais également par le corps médical, et notamment les neuropsychiatres, qui voient là un champ nouveau pour imposer leurs savoirs.

En 1944, quatre écoles d'éducateurs sont donc ouvertes : Toulouse¹⁴⁵, Lyon¹⁴⁶, Montesson¹⁴⁷ et Montpellier¹⁴⁸. Les effectifs d'élèves sont peu importants, puisque l'on

¹⁴² Chauvière M., 1979, Op. cit. p. 229

¹⁴³ Voir l'article de Boussion Samuel, Les premiers éducateurs spécialisés : l'empreinte des chefs (années 1940-années 1950) in Têtard Françoise (coord.), *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, La documentation française, 2010, p. 156-163

¹⁴⁴ Vichy institue en 1940 des écoles de cadres dont l'objectif est de créer des élites nouvelles et de fournir un encadrement à la jeunesse au lendemain de l'armistice. Ceux qui vont encadrer les stagiaires sont nommés « instructeur-chef d'équipe » et « partagent la vie et l'horaire quotidiens des stagiaires. Le programme comporte des activités physiques (hébertisme et sports d'équipe), des travaux manuels (terrassment et forestage dans le parc du château), une ou deux conférences journalières, et les cercles d'études que chaque équipe tient sous la direction de son instructeur. Il s'y ajoute des séances d'art dramatique, [...] Et surtout les veillées (par équipes ou toute équipe réunie) où la tradition du feu de camp est utilisée pour créer et exprimer « l'âme commune » du stage. » (Comte Bernard, *Une utopie combattante. L'école des cadres d'Uriage 1940-1942*, Fayard, 1991p. 65) On observe donc les similitudes très fortes entre l'organisation des Écoles de cadres des mouvements de jeunesse et celle qui fut mise en place dans les premières écoles d'éducateurs.

¹⁴⁵ À Toulouse, l'Association Régionale pour le Sauvetage de l'Enfance et de l'Adolescence (ARSEA) est née le 6 janvier 1943. Elle s'appuie, sous l'autorité du préfet de région, sur la collaboration de plusieurs services publics : Santé, Assistance, Jeunesse, Famille, et de quelques personnalités dont fait partie l'abbé Jean Plaquevent. Cet abbé s'est intéressé aux problèmes de l'enfance inadaptée quelques années plus tôt lorsqu'il était aumônier du Bon Pasteur à Pau. Il crée en 1939, à Paris, une association, « l'Essor », qui a pour objectif « le reclassement social, la formation et l'orientation professionnelle de la jeunesse et de l'enfance privée de milieu éducatif » (Capul M. et coll., Op. cit., p. 70). Une filiale, « l'Essor occitan » sera déclarée à Toulouse en octobre 1941. C'est de cette association que naîtront une école d'éducateurs, l'Institut Pédotechnique de Toulouse, en octobre 1942, et un centre d'accueil, d'observation et de triage en janvier 1943.

Si l'essentiel des cours est assuré par l'abbé Plaquevent, on repère un certain nombre d'autres intervenants : six médecins, un professeur de rythmique, un professeur d'art dramatique, des intervenants de musique, chant, psychopédagogie du modelage,...

¹⁴⁶ « Dès 1941 se posa de façon pressante le problème des cadres et de la formation des éducateurs. [...] Il n'était nullement dans nos intentions de former des instituteurs spécialisés, puisque le ministère de l'Éducation Nationale a ses organismes propres destinés à ce but, mais de préparer à cette tâche tous ceux qui, en dehors des heures de classe, ont à s'occuper de l'enfance anormale. » (Dechaume J., Girard P-F., Kolher C., La formation des éducateurs - réalisations lyonnaises, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 5, mai 1950, p. 365-382) Les premières sessions de formation à Lyon prennent la forme de conférences faites par des médecins et des pédagogues et organisées par l'Institut de psychologie et de pédagogie. Fin 1943, la création de l'ARSEA et des deux établissements qu'elle gère (« la maison des enfants », centre d'observation pour les moins de 14 ans et le « centre d'accueil et d'observation du Vinatier » pour les 14-18 ans) va ouvrir des terrains d'expérimentation privilégiés pour les élèves de l'École de cadres.

¹⁴⁷ En 1941, Jean Pinaud, ancien éclaireur, est détaché de l'administration pour prendre la direction du bagne d'enfants de Montesson. « Les surveillants de l'époque étaient des pions nocifs et redoutés, absolument incapables de comprendre ce

estime qu'au terme de l'année scolaire 1945-1946, 317 éducateurs, en tout et pour tout, sont diplômés d'école. Le modèle « *internat, implication personnelle, sessions intensives...* » organise déjà l'ordinaire de la formation.

On voit naître ici des collaborations qui inaugurent « *la division technique et sociale du travail de formation* »¹⁴⁹ :

- des professeurs, majoritairement issus des facultés ou des organismes s'occupant de l'enfance, sont chargés des cours théoriques. À Lyon, ils sont principalement rattachés à l'Institut de psychologie et de pédagogie,

- des techniciens originaires des mouvements de jeunesse s'occupent des travaux pratiques,

- les éducateurs et éducatrices des centres d'observation deviennent moniteurs de stage,
- les instructeurs-moniteurs de l'école de cadre, à l'internat, s'occupent « *plus activement de la formation humaine des élèves, par des cercles d'études et des veillées* »¹⁵⁰.

On assiste à l'émergence « *d'un personnage omniprésent du permanent d'école, précepteur, censeur et surveillant général des études à la fois* »¹⁵¹.

Selon Michel Chauvière, « *se dégage ainsi une première physionomie du corps instructeur des écoles de cadres. Des enseignants extérieurs limités en nombre et contrôlés pour la théorie. Des spécialistes pour la partie proprement technique. Des professionnels pour l'encadrement des stages. Enfin des cercles d'études qui ajoutés aux veillées - « pour donner une âme commune » - et au camp-école - « huit jours pour achever la formation morale et la réalisation de l'esprit d'équipe » - circonscrivent déjà les futures fonctions du permanent d'école. On devine derrière ces dispositions la pédagogie originale des écoles de cadres et la rupture organique avec le modèle universitaire.* »¹⁵²

qu'étaient les jeunes à rééduquer [...] Il est bien évident que continuer à utiliser ces mêmes surveillants était voué à l'échec une expérience qu'il fallait cependant à tout prix mener à bien ... » (Pinaud, 1965, p. 21)

C'est là qu'émerge l'idée de faire intervenir dans les temps non scolaires, des hommes et des femmes capables de vivre avec les jeunes, en « leur proposant une gamme d'activités qui utiliserait une pédagogie de l'intérêt, de la création, du désir, celle-ci tenant compte autant que faire se peut de la complexité des raisons sociales, médico-sociales et psychoaffectives qui ont fait de ces jeunes des inadaptés. » (Capul M. et coll., 2000, p. 103). En octobre 1943 est créée l'école de Montesson-Epinay. Quarante-quatre candidats sans sélection préalable se présentent au premier stage. Le programme de formation est construit par Jean Pinaud et plusieurs médecins qui viendront ensuite dispenser des cours aux élèves.

¹⁴⁸ La création d'une école de formation du personnel est prévue dès la création de l'Union régionale des Œuvres sociales en 1943. L'école ouvre en novembre 1943 sous la direction du Professeur Lafon et grâce à l'appui du recteur de l'Université. Elle est gérée par l'Union Régionale et se nomme « Institut régional de psychopédagogie médico-sociale ». « Cours, travaux pratiques, un grand stage de six mois et quatre stages de deux mois composent le programme de formation. Les terrains de stages sont exceptionnellement variés : jardin d'enfants, classes de perfectionnement, École nouvelle, Service social auprès du tribunal, ... » (Chauvière M., 2009, Op. cit. p. 134) Comme à Lyon, l'école entretient des liens avec l'université, des professeurs de psychologie, de droit et de médecine interviennent dans la formation. Ces liens étroits amèneront, en 1946, à la création d'un « Institut de psychopédagogie médico-sociale » au sein de l'université de Montpellier.

¹⁴⁹ Ibid., p. 133

¹⁵⁰ Dechaume J., Girard P-F., Kolher C., La formation des éducateurs - réalisations lyonnaises, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 5, mai 1950, p. 365-382, p. 370

¹⁵¹ Chauvière M., 2009, Op. cit., p. 142

¹⁵² Ibid., p. 134

1945 à 1960, le secteur de l'éducation spécialisée se structure

Durant ces 15 années, les écoles d'éducateurs se sont multipliées, passant de 4 à 27. Le champ s'est structuré avec notamment la création de l'ANEJI (Association nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés¹⁵³) qui a joué un rôle majeur dans la professionnalisation et la reconnaissance du métier en étant un des principaux interlocuteurs des employeurs, mais également des ministères. Nous verrons qu'en accueillant en son sein une commission des écoles, elle a également contribué à structurer l'offre de formation et à avancer vers le diplôme d'état.

Un projet de diplôme d'éducateur spécialisé émerge pour la première fois en 1948¹⁵⁴. Il ne sera pas suivi d'effets immédiats, mais fera l'objet d'échanges dans les revues professionnelles.

Dans les ministères¹⁵⁵, tout le monde s'accorde sur l'importance d'une formation pour les éducateurs. Pourtant loin du consensus apparent, les débats font rage concernant le type de formation, ses modalités d'organisation et l'articulation entre savoirs théoriques et acquis de l'expérience :

Pour Henri Joubrel, *« l'intuition, le dévouement, la chaleur humaine ont, dans notre domaine, un prix cent fois plus élevé que les diplômes »*.¹⁵⁶

Guy Sinoir¹⁵⁷ est favorable à l'exigence du baccalauréat, car l'éducateur doit avoir un niveau suffisant *« pour entre autres choses avoir de l'autorité devant ses pupilles et surtout offrir un état de « veille intellectuelle » permettant une compréhension convenable des choses de la psychologie, de la physiologie, de la médecine, etc. »*¹⁵⁸

Ce sont également les enseignements et ceux qui les dispensent qui sont remis en cause : *« L'enseignement tend de plus en plus à être donné dans des organismes universitaires par des professeurs empruntés aux diverses facultés. Outre l'altitude à laquelle se tiennent certains d'entre eux et leurs éloignements corrélatifs des élèves, ils appartiennent, pour une discipline essentielle (la psychopathologie), selon une tradition sévèrement gardée, au corps*

¹⁵³ C'est ainsi que le 15 juillet 1947, à l'issue du stage annuel du Service de Sauvegarde des Éclaireurs de France, des directeurs d'établissement, des éducateurs, encadrés par quelques personnalités de l'enfance inadaptée, encouragées par les ministères de la santé publique et de la population de la justice et de l'éducation nationale se groupent dans une association professionnelle dénommée Association Nationale des Educateurs de Jeunes Inadaptés (ANEJI). Elle a pour but : « d'unir et d'aider, à la fois sur le plan amical et professionnel, en dehors de toutes préoccupations politiques ou confessionnelles, tous les éducateurs de jeunes socialement inadaptés (présentant des déficiences psychiques, des troubles du caractère aux comportements) ; de contribuer à l'organisation de profession et à la mise au point de débouchés, en liaison avec les pouvoirs publics et les organismes intéressés ; de développer et de faire connaître les méthodes d'éducation respectueuses de la personnalité des jeunes ». (Plantet Joël, ANEJI, les éducateurs souhaitent-ils son retour ?, *Lien Social* n° 499, Juillet 98)

¹⁵⁴ Il s'agit d'un projet de loi relatif à la formation de personnel d'encadrement des établissements recevant des mineurs atteints de déficiences physiques ou psychiques, de troubles du caractère ou du comportement ou en danger. Les ministres cosignataires sont nommément désignés (ministre de la Santé publique et de la Population, ministre de l'Éducation Nationale et Garde des Sceaux). Les éducateurs sont définis comme « le personnel chargé, en dehors des heures de classe et d'atelier, de la surveillance et de l'éducation des enfants et adolescents placés dans les établissements publics ou privées d'éducation et de rééducation, qui leur sont confiés soit par les autorités judiciaires ou administratives, soit par les familles » . (Tétard Françoise, Généalogie du diplôme d'État d'éducateur spécialisé (1948-1967) - Lecture d'un carton d'archives, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 2, 2002, p. 58-66 p. 58-66)

¹⁵⁵ Les pouvoirs publics solliciteront plusieurs fois l'ANEJI en vue la création d'un diplôme d'État au début des années 50.

¹⁵⁶ Joubrel Henri, L'éducateur spécialisé, *Revue de l'éducation surveillée*, n° 5, 1947, p.44

¹⁵⁷ Guy Sinoir est conseiller technique à l'Éducation surveillée, ancien directeur du centre d'observation de Savigny/Orge

¹⁵⁸ Boussion S., Op. cit., p. 283

*des médecins des hôpitaux dont la formation, pour le moins, ne conduit pas nécessairement à une connaissance concrète et approfondie des problèmes médico-pédagogiques ».*¹⁵⁹

Ces oppositions au sein du corps professionnel vont ralentir la construction d'un métier pourtant portée par des pouvoirs publics avides de pouvoir s'appuyer sur des professionnels qualifiés pour répondre aux besoins des établissements qui s'ouvrent en nombre. « *L'occasion de franchir un pas décisif vers un statut reconnu, vers une professionnalité clairement délimitée a été manquée. [...] Ce retard hautement significatif va hypothéquer tout l'avenir puisque sur ces entrefaites une prolifération horizontale des métiers s'est réalisée.* »¹⁶⁰

En 1958, l'ANEJI, l'UNAR¹⁶¹ et les ministères concernés signent des accords qui viennent, pour la première fois, poser les bases d'un statut unique de l'éducateur spécialisé.

Une commission des écoles de l'UNAR se réunit en juin 1958, avec pour mission « *d'élaborer un schéma type de l'organisation et du fonctionnement d'une école de formation d'éducateurs spécialisés* »¹⁶². Ses travaux permettent de produire un certain nombre d'éléments communs qui ouvriront la possibilité de construire, dans les accords collectifs, la liste des écoles dont le diplôme sera reconnu, c'est-à-dire celles qui seront en quelque sorte agréées.

La commission s'intéresse aux professionnels des écoles « *qui prendront en charge l'enseignement ? Il semble que les éducateurs soient tout désignés, y compris pour la formation théorique, "dans la mesure où ils auront acquis une culture générale assez vaste pour cet enseignement de synthèse de disciplines diverses"[...] Pour préserver l'unité de l'enseignement, la commission estimait souhaitable d'établir dans chaque école "une équipe permanente de coordination et d'animation de l'enseignement"; cette équipe aura notamment la possibilité de faire intervenir dans les cercles d'études et séminaires telle ou telle personnalité en fonction des sujets étudiés.* »¹⁶³

Le permanent au cœur des débats

Pour conclure, nous voudrions nous arrêter sur deux faits qui nous semblent illustrer les contradictions qui émergent dans les propositions de la commission des écoles de l'UNAR : la place du permanent est affirmée, il doit être issu du métier et il est le mieux placé pour prendre en charge les enseignements. Pourtant, nous l'avons vu dans les écoles, les permanents, instructeurs, chefs de stage ou monitrices, sont cantonnés dans des tâches de répétition, l'enseignement étant réservé aux spécialistes. Il semble donc y avoir un écart entre le souhait de la commission et la pratique dans les écoles. Les deux exemples à venir viennent illustrer ces deux visons de la place du formateur.

¹⁵⁹ Ibid., p. 78

¹⁶⁰ Vilbrod Alain, *Devenir éducateur, une affaire de famille*, L'Harmattan, 1995, p. 80

¹⁶¹ L'UNARSEA (Union Nationale des Associations de Sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence) fédère les ARSEA depuis janvier 1948.

¹⁶² Tétard F., 2002, Op. cit., p. 60

¹⁶³ Ibid. p. 61

Jacqueline Maronne est chef de formation à l'école de Savigny-sur-Orge. Elle témoigne de sa pratique dans un numéro de la revue *Rééducation*¹⁶⁴ consacré à cette école d'éducateurs de l'éducation surveillée. Nous reprenons donc des extraits de ce témoignage pour nous éclairer sur le profil du permanent en 1964.

« Quel est-il ? Quel est son rôle ?

C'est un « ancien ». Entré depuis 10 ans au moins dans les services de l'éducation surveillée, il a acquis une expérience solide, tantôt comme éducateur de groupe, en internat de rééducation, au centre d'observation, tantôt comme instituteur responsable de classe, tantôt comme éducateur en milieu ouvert délégué permanent à la liberté surveillée.

Le voilà à la tête d'un groupe de 30 élèves éducateurs, ou 30 élèves éducatrices.

Sa tâche est complexe, difficile à cerner ; on peut cependant dégager trois aspects essentiels :

1) le chef de formation, intermédiaire entre les élèves et les services administratifs de l'école ;

2) le chef de formation enseignant ;

3) enfin un aspect, beaucoup plus diffus, mais combien important, le chef de formation "présent".

À la rentrée, 120 élèves découvrent l'école ; le chef de formation les accueille, répond aux multiples questions qu'ils posent quant à la vie quotidienne dans l'école, au déroulement des études, à la carrière qui s'ouvre devant eux, etc. De nombreuses formalités administratives, telles que : immatriculations à la sécurité sociale, adhésions éventuelles à la mutuelle du personnel dépendant du ministère de la Justice, etc., doivent être entreprises rapidement. [...]

[...] Le chef de formation reprend avec son groupe les cours difficiles, donne son point de vue sur certaines questions ou les collecte pour les transmettre aux professeurs intéressés. Cette séance, dite de répétitorat, peut avoir lieu avec la totalité du groupe ou quelques élèves seulement. D'une part, le chef de formation essaie d'aider les élèves à tirer le meilleur parti de l'enseignement qui leur est dispensé, d'autre part, dans les « cercles pédagogiques » hebdomadaires, il essaie de leur communiquer la matière de son expérience et de susciter des échanges, des discussions à partir de leurs observations, de leurs lectures. [...]

D'autres interventions amèneront les chefs de formation à prolonger par des séances, apparentées aux travaux pratiques, et selon leur spécialité, certains cours, en exemple le cours sur l'observation des jeunes inadaptés, le cours de pédagogie générale. [...]

Aussi passionnante que soit la fonction enseignante du chef de formation, elle ne peut l'absorber tout entier ; logé dans le pavillon d'habitation de son groupe, il veille à l'application du règlement intérieur. Il essaie de faciliter une ambiance de franche camaraderie, la détente des uns ne devant pas gêner le travail ou le repos des autres. Il s'efforce de percevoir les difficultés de chacun et d'y remédier. Les élèves savent qu'il est prêt à les aider. Pour tous les petits ou graves problèmes qui peuvent surgir au fil des journées, il est « présent ». Il est à la fois l'interprète des élèves et le représentant de la direction de l'école ; or, de leur collaboration résulte la marche harmonieuse de l'établissement.

¹⁶⁴ Maronne Jacqueline, Le chef de formation, *Rééducation*, n° 160, L'école de Savigny/Orge, 1964, p.27-28, p.27-28

Le premier élément que nous pouvons relever est la proximité entre le travail de l'éducateur spécialisé et celui du chef de stage. Il est « à la tête d'un groupe », « loge dans le pavillon d'habitation de son groupe », « veille à l'application du règlement intérieur », « facilite une ambiance de franche camaraderie », « s'efforce de percevoir les difficultés de chacun et d'y remédier ». On retrouve ici les caractéristiques de l'éducateur d'internat : prise en charge d'un groupe, vie en commun, autorité, dévouement...

Comme l'éducateur, il s'appuie sur le travail d'équipe pour remplir des « fonctions si diffuses et si précises », « une tâche complexe et difficile à cerner ». Ce qui le différencie des élèves, c'est son expérience longue et variée dans les institutions : « c'est un ancien ».

On peut dégager de ses activités trois fonctions essentielles :

- intermédiaire entre les élèves et l'école, notamment en ce qui concerne les formalités administratives ;

- répétiteur : il reprend, avec son groupe ou quelques individus, « les cours difficiles », organise des « cercles pédagogiques », peut encadrer des travaux pratiques et même, selon sa spécialité, assurer certains cours. En prenant appui sur son expérience, le chef de stage « aide les élèves à tirer le meilleur parti de l'enseignement qui leur est dispensé » ;

- enfin, il est « présent » dans le quotidien des élèves, qu'il partage avec eux, veillant au respect des règles et à l'existence d'une bonne ambiance au sein de groupe.

Ce témoignage de Jacqueline Maronne illustre ce que nous pourrions nommer la manière *traditionnelle* d'occuper la fonction d'instructeur.

L'école de Versailles (BUC) ouvre ses portes en 1964, sous la direction de Maurice Capul. Dès cette première année, les archives consultées¹⁶⁵ font état de la mise en place d'une formation de conseillers pédagogiques. La première session a lieu en octobre 1964 avec 21 élèves (10 filles - 11 garçons). La sélection a été faite parmi 71 candidats ; 21 ont été ajournés et 29 éliminés. Parmi les premiers élèves, nous retiendrons le nom de Guy Dréano, qui deviendra rapidement instructeur permanent à BUC, avant d'en devenir le directeur¹⁶⁶.

Nous avons pu interroger Guy Dréano sur cette formation de conseiller pédagogique qui a été mise en œuvre pour l'ensemble des futurs intervenants avant l'ouverture de l'école.

*« Aussi ce qui s'est passé à BUC, c'est que aussi bien Capul que moi-même, on a démarré l'école avec l'idée que l'on pouvait faire cela à mi-temps, donc on continuait, on a essayé, on a tenté d'être aux deux endroits pendant un certain temps. Et avant d'ouvrir l'école, parmi tous les gens qui fréquentaient le SPES [groupe d'analyse des pratiques], on a sélectionné, enfin presque tous les gens du SPES qui voulaient, on les a pris. Mais on peut dire que l'on a quand même sélectionné tout un groupe de personnes que l'on a formé avant l'ouverture de l'école comme conseiller pédagogique. »*¹⁶⁷

Ces événements du début des années 1960 nous semblent marquer des évolutions significatives et la mise à jour de différentes figures de formateur. La première figure est celle

¹⁶⁵ Archives Fonds Buc Ressources - École de Versailles - CAPEA 16C44 à 16C48

¹⁶⁶ Guy Dréano est également l'auteur d'ouvrages, notamment *Guide l'éducation spécialisée*, Dunod, 2009, 4ème édition ; *Guide de l'aide médico-psychologique*, Dunod, 1997

¹⁶⁷ Extraits de l'entretien avec Guy Dréano, le 17 novembre 2010 à Versailles

que présente Jacqueline Maronne, qui reproduit l'exercice d'un éducateur spécialisé dans le contexte de l'école et qui donne une vision d'un permanent s'appuyant avant tout sur son expérience professionnelle pour puiser son savoir et sa légitimité. Le langage utilisé est celui de l'éducation spécialisée. Nous pourrions nommer ce modèle comme « reproduction ».

À l'inverse, penser une formation pour des professionnels en charge d'accompagner des étudiants, c'est nécessairement se poser en rupture avec le modèle de la reproduction, puisque cela pose comme principe qu'il ne suffit pas d'être professionnel pour être formateur et que des compétences spécifiques doivent être acquises notamment par la formation.

C'est peut-être l'émergence d'une autre manière de penser la place du formateur qui émerge et qui s'illustre à travers l'exemple de Buc.

Comité d'entente et Convention collective

L'année 1966 est marquée par la création d'un collectif déjà nommé préalablement : le *Comité d'Entente des Écoles et Centres de Formation d'Éducateurs Spécialisés (CEECFES)*. Les trois personnalités qui sont à l'origine de ce regroupement sont Pierre Alloing, Marc Ehrard et Étienne Jovignot. C'est lors d'un colloque qui réunit les directeurs de toutes les écoles d'éducateurs spécialisés et les écoles sociales qu'est annoncée officiellement la création de ce collectif. Les écoles d'assistantes sociales ont mis sur pied leur propre comité d'entente depuis 1927. Le Comité d'entente des écoles d'éducateurs spécialisés représente 25 écoles, il se veut représentatif et « *s'affirme comme un outil exclusivement d'ordre technique, situé en dehors de toute appartenance à une organisation professionnelle* ». ¹⁶⁸

Le dernier événement qui marquera l'année 1966 est la signature de la Convention collective des établissements et services privés pour personnes handicapées et inadaptées à but non lucratif ¹⁶⁹. Ce texte s'appliquera progressivement à une grande partie du secteur et notamment aux professionnels des écoles. L'annexe 7 est spécifique au personnel des IRTS, centres de formation et instituts de formation. Elle définit les différentes catégories de personnel des écoles de formation, les conditions de recrutement, la durée hebdomadaire du travail, etc. On y repère quatre types d'emplois : instructeurs, instructeur-chef, directeur adjoint et directeur. ¹⁷⁰ La durée hebdomadaire est organisée comme suit : 30 heures pour les charges pédagogiques directes et indirectes ; 10 heures pour la préparation (travail personnel, recherche, documentation).

Les formateurs relèvent de la même convention collective que les professionnels de leur secteur. « *Ils peuvent donc à la fois par leur formation initiale d'origine et par le repérage de leur statut continuer à se considérer comme appartenant au corps professionnel [dont ils sont issus]* ». ¹⁷¹

¹⁶⁸ Boussion S., 2007, Op. cit. p. 426

¹⁶⁹ Le texte initial n'est signé que par deux syndicats (la CFTC et le SNAIEI), la CFDT et la CGT refusant un article qui lie les salaires du personnel au prix de journée des institutions. Suite à des mouvements de protestation, des manifestations et des négociations diverses, l'application de la convention sera élargie en 1968.

¹⁷⁰ Depuis 1999, la cadre de travail des formateurs est définie principalement dans l'annexe 6 (Dispositions particulières aux cadres) qui les intègre à la catégorie « Cadres techniques et administratifs ».

¹⁷¹ Fraisse Jacques, Espace de formation et processus de professionnalisation, in Hébrard Pierre, *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, L'Harmattan, 2004, p. 53

Il faudra attendre 1967, le 22 février précisément, pour que soit publié le texte qui crée le diplôme d'État d'éducateur spécialisé. Ainsi avec l'apparition du DE, et l'existence d'un statut défini dans une convention collective, on peut penser que la structuration du champ de l'éducation spécialisée est bien avancée. Pour les personnels des écoles, cela reste plus flou et nécessitera un travail d'élaboration dans les années qui suivent.

Ce que nous pouvons retenir de ces 20 années, c'est la structuration du secteur professionnel des métiers du travail social qui prend appui sur :

- un réseau d'écoles structurées, qui s'est fortement développé et a su rassembler les différents courants au sein des Comités d'entente,
- une convention collective qui définit un statut et des conditions d'exercice,
- une reconnaissance des diplômes qui a pu se finaliser par un diplôme d'État pour les assistants sociaux et les éducateurs, encore en négociation pour les jardinières d'enfants.

Le survol de ces 20 années permet aussi de repérer l'emprise de quelques personnalités sur la structuration d'un secteur d'activité. On retrouve les mêmes noms dans les ARSEA, à l'UNAR, à l'ANEJI, à l'ANAS, aux Comités d'entente... Les pionniers et pionnières, souvent directeurs des écoles, sont omniprésents dans tous les espaces de structuration du champ d'activité.

Le secteur tend à vivre en vase clos, en prenant en charge tous les espaces professionnels : sélection, formation initiale, formation continue, gestion de carrière... Se met en place un système qui s'autoperpétue en confiant aux anciens les plus expérimentés la formation des plus jeunes. Pourtant avec l'augmentation massive des effectifs, de nouveaux profils de permanents apparaissent à la marge : licences de psychologie en poche, ils arrivent dans les écoles et vont contribuer à l'évolution de l'activité.

Dans les écoles, si la répartition des enseignements reste partagée entre des experts qualifiés (médecins, juges, magistrats...) pour les enseignements théoriques, et des techniciens (éducateurs, animateurs de mouvement d'éducation populaire) pour les enseignements techniques), l'instructeur permanent apparaît comme le personnage central qui permet aux élèves de faire un lien entre les contenus, les espaces de formation et les différents protagonistes. On attend de lui qu'il soit à la fois coordinateur, enseignant et éducateur.

La place de celui que l'on nommait "chef de stage", "moniteur", "instructeur" se développe avec le temps. Il paraît incontournable que, dans chaque école, on trouve une équipe de permanents.

Pourtant, le statut de ce permanent reste flou, son rôle aussi. Est-ce simplement une fonction qui ne peut être que temporaire ou l'émergence d'un vrai métier ? Sans réponse définitive, il émerge de part et d'autre des prémisses de professionnalisation à travers la construction d'un cadre d'action (missions, horaires, ...) et l'idée de la nécessité d'une formation spécifique.

L'étude des documents laisse penser qu'en 1966, trois visions de l'instructeur cohabitent : la première est celle d'un éducateur qui reproduit ce qu'il mettait en œuvre avec des jeunes inadaptés, la deuxième est plutôt « psy » soit de par sa formation, soit par ses activités, la troisième est éducateur mais également pédagogue, presque un formateur.

1.3 - 1968-1990 : De l'instructeur au formateur, la construction d'une identité

Ces années ont été jalonnées d'événements qui nous paraissent déterminants dans le processus de construction du métier de formateur en travail social. Il ne nous semble plus possible de traiter séparément les différentes filières, puisque, dans leurs espaces d'exercice respectifs, ceux que l'on commence à appeler « formateurs » vont s'inscrire dans des dynamiques similaires. L'analyse produite ici prend appui essentiellement sur des archives de la Fédération nationale des comités d'entente et de liaison des centres de formations de travailleurs sociaux et dans une moindre mesure du Comité d'entente des écoles d'éducateurs spécialisés et du Comité d'entente des écoles d'éducateurs de jeunes enfants.

1968, année de contestation et de consolidation

Les établissements de formation vont être fortement marqués par les événements et les effets des mouvements de mai 1968. Au-delà des contestations étudiantes¹⁷², l'étude des textes et archives¹⁷³ renvoie à un triple mouvement.

- Les moniteurs et instructeurs revendiquent une autre place dans les hiérarchies établies dans les écoles, mais aussi dans les organisations que sont les Comités d'entente. Ceci va se symboliser par l'utilisation du terme de « formateur » et se concrétiser par la mise en place de multiples espaces de réflexion et d'élaboration collective. Il faut également apprendre à faire avec de nouveaux profils de formateurs qui intègrent les écoles sans être issus du travail social.

- En interne au social, les formateurs sont confrontés aux terrains professionnels qui les trouvent « trop intellectuels » et aux étudiants qui regardent du côté de l'université.

- En externe, les professionnels du social vont devoir répondre aux remises en cause du travail social, dont l'existence même est interrogée, « *accusé d'être au service de l'État et non de la population, de moraliser et de normaliser à outrance les usagers du travail social. Les années 1970 sont aussi celles du concept de « contrôle social», qui deviendra un mot contestataire.* »¹⁷⁴

¹⁷² Les étudiants en service social obtiendront l'abandon de la première année commune avec les infirmières et la reconnaissance d'un statut d'étudiants.

¹⁷³ Sauvegarde de l'enfance n° 9/10 ; Journées d'étude CEE - NANCY - Compte-rendu des travaux de la commission des personnels - État des personnels des écoles – Fonds Buc Ressources 16C62 ; Boussion S., Op.; cit.,

¹⁷⁴ Jovelin E., Bouquet B., Op. cit., p.42

Ces années vont être déterminantes : elles vont permettre aux formateurs d'entrer dans un processus de professionnalisation qui jettera les bases de ce qu'est encore le métier aujourd'hui.

Les formateurs vont interroger les hiérarchies installées et remettre en cause le fonctionnement des institutions et leur place dans les instances d'élaboration. Ceci sera particulièrement vrai dans les comités d'entente qui symbolisent des instances « tenues » par les directeurs des institutions qui fonctionnent en monde clos.

« Ce qu'a révélé le séminaire et certaines demandes formulées auprès du Comité d'Entente

- le comité d'entente est perçu par la plupart comme un organe de pouvoir (identifié à celui qu'exercent les directrices dans les écoles), et comme tel a été vigoureusement contesté, rejeté.

- des dynamiques nouvelles apparaissent. Ce sont les cadres pédagogiques qui ont exprimé ce rejet.

Elles apparaissent comme un groupe en crise rencontrant des difficultés liées à leur absence de statut, à leur rôle dans l'institution, à leur relation au pouvoir (par rapport à la direction, aux étudiants). Leur inquiétude est grandissante face à la création des IRFTS, à l'évolution du service social. Face à elles, les directrices semblent vulnérables. [...] Ces réactions parfois très vives sont liées au fait que la structure actuelle du comité d'entente fige les dynamismes et ne leur permet guère de s'exprimer. Les cadres pédagogiques souhaitent qu'un groupe soit créé pour étudier leur fonction. »¹⁷⁵

« Dès l'assemblée générale de Dijon, et plus encore à celle de Marseille, les instructeurs permanents des équipes de formations demandèrent à participer aux travaux du comité d'entente. Si les grandes décisions d'ordre administratif qui avaient été prises jusque-là étaient essentiellement du ressort des responsables des équipes, en revanche les problèmes pédagogiques touchant la formation des éducateurs étaient incontestablement du ressort de toute l'équipe. À Marseille, instructeurs et instructrices permanents décidèrent de constituer une commission qui étudierait les problèmes propres au permanent, en dehors des problèmes de direction »¹⁷⁶.

C'est une étape importante, à la fois parce qu'elle marque la fin d'une première période de structuration et d'organisation des écoles qui, comme nous l'avons dit, a été totalement contrôlée par quelques personnalités, mais également parce qu'elle vient signaler une modification du rapport entre les permanents et les directions des écoles.

Il est indéniable que ces permanents revendiquent une autre place dans les instances de réflexion sur la profession. Ce sont les effets conjugués d'une syndicalisation progressive du secteur qui modifie le rapport social entre employeurs et salariés et la possibilité offerte aux permanents d'exister collectivement par le biais du comité d'entente. C'est aussi l'arrivée de nombreux permanents qui ont été embauchés pour répondre à l'augmentation importante des

¹⁷⁵ Archives Montrouge - CEEFSS - Conseil d'administration - Réunion du 11 octobre 1974

¹⁷⁶ Jovignot Etienne, Le colloque de Vaucresson, in *Sauvegarde de l'enfance* n° 9/10, Op. cit., p. 524

effectifs dans les écoles, qui va permettre ces mouvements. « *Pour faire face à cette poussée torrentielle des effectifs -780 élèves en 1960, 2300 en 1965, plus de 6000 en 1972 - les écoles durent faire hâtivement appel à des cadres pédagogiques permanents : éducateurs, psychologues, sociologues, juristes, animateurs, enseignants qui devinrent d'un coup de baguette magique, formateurs d'adultes, parce qu'ils avaient des diplômes universitaires ou une certaine expérience... à défaut d'une expérience certaine* ». ¹⁷⁷ Ces professionnels sont soit des jeunes diplômés du travail social peu expérimentés, soit des personnes issues de l'université.

Une enquête ¹⁷⁸ diligentée en 1971 par le Comité d'entente des écoles d'éducateurs spécialisés montre ici que 75% de l'ensemble des instructeurs ont moins de 40 ans, 60% ont moins de 2 ans d'ancienneté dans le poste et un tiers des instructeurs ne sont pas éducateurs spécialisés. Chez ces derniers, 50% sont en possession d'une licence de psychologie.

Ne pouvant se légitimer par leur « appartenance au terrain » et, de fait, étant moins dépendant d'une soumission aux exigences du secteur professionnel, ces nouveaux formateurs jeunes ou non issus du secteur social vont réinterroger le système établi. Ils vont tenter de construire de nouveaux espaces de légitimation, qui les situent plutôt du côté du professionnalisme en tant que formateur que de l'appartenance au travail social. Ainsi se clôt une des contributions des journées d'étude de Vaucresson : « *alors que le corporatisme des éducateurs, à la fois force et danger, est une réalité, existe-t-il à la conscience chez les formateurs d'appartenir à une fonction professionnelle ayant son identité propre ?* » ¹⁷⁹ N'est-ce pas là la formulation d'une tentative de prise d'autonomie et de distanciation de ses origines ?

Tant sur les terrains que dans les écoles, les réactions à ce mouvement d'autonomisation sont fortes. C'est Henri Joubrel qui parle de « *malaise entre la profession d'éducateur d'inadaptés et les écoles y préparant* » ¹⁸⁰ dans un numéro de *Rééducation* de 1973, et « *parler de malaise est un euphémisme, car on peut s'attrister de presque un divorce* ».

On reproche aux directeurs de renier leurs origines : « *pourtant la grande majorité des responsables de ces écoles viennent de l'ANEJI. [...] Mais peut-être par coquetterie intellectuelle, comme on le constate ailleurs (dans le scoutisme ou le CEMEA, par exemple), certains oublient volontiers leurs attaches* ». De ce fait, les enseignements s'éloignent de besoins du terrain, la formation est trop théorique, la sélection est inadaptée (« *elle accepterait trop de filles, que le mariage emportera ailleurs, pour un grand nombre, alors que le marché*

¹⁷⁷ Jovignot Etienne, Les formateurs des écoles d'éducateurs spécialisés, Archives CNAHES, Fonds CEECFES 5C53/1 - Journée d'étude de Dijon, 1980

¹⁷⁸ Archives CNAHES, fonds CEECFES 5C45 - Questionnaire d'enquête et résultats statistiques du questionnaire adressé aux formateurs permanents Cette enquête du CEECFES a recueilli 193 réponses exploitables : 23 directeurs, 22 directeurs adjoints et 148 instructeurs permanents.

¹⁷⁹ Archives CNAHES - Fonds CEECFES 5C36/2 - CEE Vaucresson 1974 - Groupe II texte B

¹⁸⁰ Joubrel Henri, Le malaise entre la profession d'éducateur d'inadaptés et les écoles y préparant, *Rééducation*, n° 252-253, avril-mai 1973, p.59

du travail, en ce domaine, réclame surtout des hommes »¹⁸¹), le diplôme est trop universitaire, les formateurs sont des théoriciens, *« maîtres à penser, trop souvent extérieurs à la profession »¹⁸²*...

Les traces de mai 1968 sont présentes dans les discours, avec ce qu'elles ont eu comme influence dans les rapports sociaux et dans l'introduction d'un rapport de classe inédit entre formateurs, vacataires et directeurs, générant une syndicalisation des professionnels et une modification des relations entre formateurs, directeurs, et de fait, les terrains d'exercice professionnel. Mai 1968 porte également les marques d'un idéal politique interrogeant la place du travail social et le modèle de l'institution fermée. Les responsables d'institutions et les directeurs d'écoles reprochent aux formateurs de porter ces courants et de former, voire de manipuler, des étudiants plus aptes à l'analyse qu'à l'action. Quelques exemples éloquentes :

- Guy Dréano : *« beaucoup de ceux qui dénoncèrent alors au nom d'une certaine sociologie ou d'une certaine psychanalyse les caractères pervers et néfastes de l'éducation spécialisée étaient le plus souvent formateurs dans les écoles »¹⁸³* ;

- Étienne Jovignot : *« la formation d'éducateur séduisait d'autant plus qu'on avait jeté par-dessus les barricades l'instruction, l'enseignement et autres pédagogies magistrales réactionnaires, et que le profil du formateur baignait dans l'aura mystique du créateur. De la mystique à la mystification, de la création à la manipulation, il n'y a qu'un pas qui fut sans doute franchi par quelques-uns de ces apprentis sorciers, un tantinet pervers. »¹⁸⁴*

Michel Chauvière consacre un ouvrage à cette période en s'appuyant sur son expérience de formateur à l'école de Parmentier (Paris) de 1970 à 1976, et selon lui, *« la révolution de Mai dans l'enfance inadaptée, c'est donc tout à la fois une crise des systèmes de régulation (culture professionnelle, sélection, formation) et l'apparition du doute politique quant aux fonctions du social. C'est, pourrions-nous dire, la découverte simultanée de la division du travail au sein du travail social et de la place du travail social dans la division généralisée du travail... »¹⁸⁵*.

Ainsi, l'ensemble des événements *« aura contribué à remettre en cause le statut de permanent. Déjà certaines écoles se sont donnés pour règle de n'avoir aucun formateur à temps plein. Mais par-delà des questions d'horaires, il s'agit de la définition du rôle de formateur par rapport à des tâches précises ou bien par rapport à une institution dont il est « le permanent » et où il risque de reproduire un type de relation d'assistance propre à une certaine époque de l'action sociale »¹⁸⁶*.

Sont donc interrogées à la fois des dimensions qui touchent :

- au rapport théorie-pratique, et donc au lien avec les terrains professionnels,
- à l'origine professionnelle des formateurs, éducateurs ou universitaires,

¹⁸¹ Ibid., p. 63

¹⁸² Ibid., p. 65

¹⁸³ Dréano Guy, *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, 2000, p. 94

¹⁸⁴ Jovignot E., 1980, Op. cit.

¹⁸⁵ Beyssaguet Anne-Marie, Chauvière Michel, Ohayon Annick, *Les socio-clercs - bienfaisance ou travail social*, F. Maspero, 1976

¹⁸⁶ CTNEAI, *Rapport pédagogique sur les actions d'adaptation*, Vol I, Rapport général, oct. 1973, p. 28

- et à la division sociale du travail dans les écoles.

Ces multiples espaces de tensions vont permettre que s'ouvre une phase de consolidation d'un groupe professionnel qui s'appuie principalement sur les travaux des comités d'entente et qui cherche à préciser les rôles, fonctions et statuts des permanents. Les journées d'étude, commissions et autres colloques, organisés notamment par les Comités d'entente, mais également par l'ANAS, l'ANEJI... se multiplient, donnent lieu à des échanges multiples qui permettront progressivement de définir un cadre de travail.

Si l'on voulait résumer les débats d'alors, les questions récurrentes sont :

- faut-il se former ou avoir un diplôme universitaire pour être permanent ?
- quelle doit être la répartition horaire du permanent entre les cours, les accompagnements individuels, les préparations, les réunions ?
- peut-on stabiliser une appellation entre instructeur, formateur, animateur ?
- quelles différences entre permanent et vacataire ?
- le formateur doit-il être payé plus que le travailleur social ?

Le Comité d'entente organise d'autres journées d'étude à Nancy en novembre 1968, lors desquelles est produit un document intitulé « Définition des fonctions du cadre pédagogique ». Une nouvelle appellation est donc née, elle est encore en vigueur aujourd'hui.

« Définition de fonction du cadre pédagogique »

Le cadre pédagogique remplit une fonction globale d'animation qui peut se décomposer en fonctions :

- de coordination
 - + *des enseignements, qui consistent à organiser et planifier les divers enseignements de manière à ce qui concourt aux objectifs généraux de formation professionnelle spécifique.*
 - + *auprès des différents spécialistes en définissant avec eux la place qu'occupe leur intervention dans la profession, de sorte que leurs enseignements s'organisent dans un tout cohérent.*
- de conduite d'activités de synthèse
 - + *exercées individuellement ou collectivement, ces activités doivent permettre aux élèves, placés en situation d'application, d'intégrer les divers apports, de les reconnaître et de les utiliser dans des démarches professionnelles.*
- de relation
 - + *d'une part entre les structures de l'institution de formation et celle des services où s'exerce l'action professionnelle, en particulier ceux qui constituent des lieux de stages.*
 - + *d'autre part entre l'institution de formation et les structures administratives qui relèvent de la compétence des Cadres Pédagogiques.*
- d'Enseignement éventuel d'une matière
 - + *Entre aussi dans ses fonctions la participation aux opérations d'admission dans les écoles.*

Il apparaît que pour remplir ses fonctions, le Cadre Pédagogique doit être permanent, c'est-à-dire exercer de manière continue.

En ce qui concerne les écoles d'assistants de service social, il apparaît que le Cadre Pédagogique doit être issu de la profession.

En ce qui concerne les écoles d'éducateurs, le Cadre Pédagogique doit avoir pratiqué sa profession d'origine dans le secteur de l'enfance inadaptée. Cette condition est nécessaire pour qu'il puisse assumer les fonctions de conduite des activités de coordination et de synthèse qui sont fondamentales. »¹⁸⁷

Ce document, assez abouti, permet de repérer quatre fonctions principales (coordination, activités de synthèse, relations avec les terrains et les structures administratives et enseignement) qui font du cadre pédagogique un personnage central, non plus seulement « répétiteur » ou « super éducateur », mais en charge de définir, organiser, planifier la formation. Si le vocabulaire a quelque peu évolué, on retrouve dans cette fiche les fonctions du formateur telles qu'elles sont définies aujourd'hui.

L'invention du travail social

Les premiers projets de textes sur les Instituts Régionaux de Formation en Travail Social (IRFTS) datent de 1967 et ont été abandonnés. Ils ne seront ressortis des cartons que quelques années plus tard. Pourtant, ces projets inaugurent l'entrée dans le « travail social » qui va nécessiter le rapprochement d'un secteur segmenté de manière assez étanche par métiers. « *La diffusion de ce concept s'inscrit dans un processus de critique de l'intervention sociale, illustré par le numéro spécial que lui consacre la revue Esprit en 1972 sous le titre "Pourquoi le travail social ?". Accusé de servir une stratégie de contrôle social et de normalisation des populations "déviantes", le travail social tire paradoxalement de cette désignation négative une existence et une légitimité nouvelles en tant que champ unifié d'intervention. Le regroupement sous la dénomination de "travail" social tend également à revendiquer la technicité de professionnels, en se démarquant du bénévolat et d'une tradition teintée (en tout cas dans la mémoire de la profession) de bons sentiments et de paternalisme.* »¹⁸⁸

Pourtant, si l'appellation « travail social » s'impose progressivement comme une « *dénomination unifiante* »¹⁸⁹, les professionnels conservent leurs dénominations d'origine. « *Chaque profession semble gérer son pré carré et reste ancrée dans ses acquis. Personne ne conteste faire partie de la grande famille des travailleurs sociaux, mais personne n'envisage de figurer dans le même arbre généalogique.* »¹⁹⁰ Preuve s'il en est, l'existence d'un comité d'entente des écoles par métier : celui des assistantes sociales depuis 1927, celui des éducateurs depuis 1966, des jardinières d'enfants depuis 1967, suivront bientôt celui des moniteurs éducateurs puis des conseillères.

¹⁸⁷ Archives CNAHES, Fonds Buc Ressources 16C62, Journée d'étude du Comité d'entente des écoles et centre de formation d'éducateurs spécialisés, Nancy, Nov. 1968

¹⁸⁸ IGAS, L'intervention sociale, un travail de proximité : Rapport 2005, La documentation française, janv. 2006, p. 32

¹⁸⁹ Ion J., Ravon B., *Les travailleurs sociaux*, La découverte, 2002

¹⁹⁰ Capul M. et coll., 2000, op. cit. p.149

C'est autour du projet d'IRFTS relancé par René Lenoir en 1971 que les comités d'entente vont s'unir pour aboutir en décembre 1972 à la création de la Fédération nationale des Comités d'entente et de liaison des Centres de formation de travailleurs sociaux dont l'un des objets est la formation des formateurs.

La Fédération nationale des Comités d'entente et de liaison des Centres de formation de travailleurs sociaux

« Les buts de la Fédération :

- le regroupement autour de propositions communes de divers membres de la fédération,
- l'étude, la recherche et l'action pour la promotion des formations de travailleurs sociaux,
- la représentation des organismes adhérents auprès du public et de toutes autres instances, nationales et internationales,
- la liaison la concertation avec tous les organismes qui participeraient à la recherche sur le travail social et à la formation permanente des travailleurs sociaux pour oublier.

Sur le plan des études pédagogiques : la fédération se voit naturellement confier par le groupement inter comité d'entente les questions qui le préoccupaient et le soin de continuer son action pour leur donner réponse à savoir la formation des moniteurs de stage, la qualification et la formation des formateurs et de leur statut, la recherche des contenus de ces formations, des moyens pour les étendre, les décentraliser, leur trouver une sanction reconnue et les financements nécessaires, notamment dans le cadre de la loi de la loi de juillet 1971 sur la formation continue.

Pour ce faire, le travail s'organise, notamment en créant au sein de la fédération, le groupement permanent d'étude et de recherche, en embauchant un délégué général et un secrétariat permanent »¹⁹¹.

Le projet d'IRFTS produira peu d'effets,¹⁹² mais il permettra que soit réactivée la question de la formation des formateurs. En 1973, c'est l'État qui s'en mêle. René Lenoir, directeur de l'Action sociale au Ministère de la Santé publique, fait parvenir le 5 février un courrier aux préfets: *« le fonctionnement des Instituts Régionaux de formation de travailleurs sociaux suppose que soient établies des règles qui précisent notamment les titres et formations exigibles des cadres pédagogiques permanents exerçant dans ces instituts, ainsi que les carrières qui leur sont offertes.*

*Ces règles sont à l'étude dans mes services. En attendant leur mise au point [...] vous voudrez bien inviter les organismes promoteurs à rechercher des cadres pédagogiques ayant reçu postérieurement au diplôme d'état de leur profession, une formation spécifique. À défaut, ils devront donner aux cadres pédagogiques en fonction, toutes facilités pour acquérir cette formation. La qualification des « formateurs » est, en effet, l'un des éléments essentiels de la valeur des enseignements dispensés »*¹⁹³.

Deux jours plus tard, le 7 février 1973, un arrêté est publié. Il détermine la qualification des personnels permanents des écoles.

¹⁹¹ Bergeret Jean, Des comités d'entente à l'Union des Instituts de formation du travail éducatif et social, Rencontre - *Cahiers du travail social*, n° 83, 1992, Erès, p. 61

¹⁹² Capul M. et coll., 2000, Op. cit., p. 150

¹⁹³ Archives CNAHES - Fonds CEECFES 5C45

Arrêté du 7 février 1973 relatif aux modalités de sélection et de formation des ES et d'organisation des examens pour l'obtention du DE et aux conditions d'examens et d'agrément des centres de formation¹⁹⁴

Titre IV - Qualification des personnels permanents des écoles

Art. 27 - Les écoles doivent s'assurer le concours de personnels répondant aux conditions ci-après :

- un directeur : celui-ci doit être âgé de trente ans au moins. Il doit être licencié, ou posséder un titre admis en équivalence de la licence par l'enseignement supérieur et justifier de cinq années au moins d'activité éducative auprès d'enfants ou d'adolescents inadaptés.
- un directeur adjoint : ce dernier doit répondre aux mêmes conditions que le directeur
- des personnels de formation justifiant d'une expérience pratique suffisante dont un ou plusieurs psychologues et des éducateurs spécialisés pour lesquels cette expérience devra être d'une durée de cinq ans au moins dans un établissement ou service pour enfants ou adolescents.

Ainsi, la qualification des personnels est légiférée pour la première fois : l'ensemble des permanents doit justifier d'une expérience pratique (au moins 5 ans pour les directeurs, directeurs adjoints et formateurs-éducateurs, « suffisante » pour les formateurs-psychologues). Les directeurs et directeurs-adjoints doivent posséder une licence ou équivalent et les formateurs-éducateurs être diplômés. Il faut au moins un psychologue par équipe de formateurs.

La qualification de permanents apparaît comme une priorité du Ministère avec une officialisation d'un cursus associant, obligatoirement, diplôme, expérience et souhait d'une formation complémentaire. La formation dispensée par l'école de Montrouge, depuis 1966, qui s'adresse aux cadres pédagogiques des écoles d'assistants de service social et d'éducateurs spécialisés est citée comme référence.

Les expérimentations de formation de formateurs se multiplient : nous avons évoqué Montrouge, mais il y a également des formations proposées à Nancy-Laxou, Strasbourg, et des projets à Lyon II ainsi que celui du Réseau Inter-Universitaire de Formation de Formateurs¹⁹⁵. Mais les professionnels s'interrogent : *« l'idée d'une formation spécifique pour le formateur et d'un effort d'unification paraît dangereuse. Elle risque de figer la fonction de formateur dans un nouveau corporatisme. N'y a-t-il pas avantage à garder la possibilité de formateurs de toutes origines et d'envisager des types de formation continue qui*

¹⁹⁴ Journal officiel du 8 février 1973, p. 1488

¹⁹⁵ Le Réseau Interuniversitaires de Formations de Formateurs (RIFF) rassemble, dès 1973, les universités de Caen, Marseille II, Paris Val de Marne, St Etienne, Strasbourg. Il est dirigé par l'université de Sciences Humaines de Strasbourg et a pour projet une formation pour cadres permanents des écoles et centres de formation. Le projet est conduit avec la Fédération des Comités d'entente et de liaison des CFTS. Les travaux du RIFF aboutiront à une « Maîtrise de sciences humaines et sociales appliquées, option Travail Social » qui aura beaucoup de mal à se mettre en place compte-tenu « des difficultés dans la mise en place et le fonctionnement notamment le peu de participation des professionnels dans le réseau » (Archives CNAHES - Fonds CEECFES - Compte-rendu de la rencontre de bureau de la fédération avec M. Beauchard, directeur du RIFF, 22.09.77)

*permettent de sauvegarder cette diversité ? »*¹⁹⁶ Les résistances des professionnels auront raison des souhaits du Ministère. Cette question d'une formation spécifique reviendra de manière continue sans jamais trouver de réponses satisfaisantes.

Les nouveaux métiers

Ces années sont aussi marquées par la reconnaissance de « nouveaux » métiers se formalisant par un diplôme d'État : Moniteur éducateur en 1970, Aide médico-psychologique en 1972, Conseiller en économie sociale et familiale en 1973, sans oublier les jardinières d'enfants, devenues éducatrices de jeunes enfants, qui obtiendront la reconnaissance du diplôme d'État en 1973, après bientôt 40 années de revendications. L'obtention du DE vient le plus souvent formaliser une reconnaissance officielle pour des métiers qui ont entamé leur processus de professionnalisation bien plus tôt, ce que nous ne pouvons pas développer ici.

La multiplication des diplômes professionnels vient renforcer le secteur professionnel qui voit ici réaffirmer sa place d'acteur de premier plan dans la formation des futurs travailleurs sociaux. Si certains pouvaient douter de la pertinence de ce choix et lorgner vers l'université, *« la loi numéro 75 – 535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales a entériné la place de la formation des travailleurs sociaux dans leur secteur à la fois d'origine et d'affectation, comme une formation professionnelle à part entière, ayant pour objectif des réponses ajustées aux besoins des personnes en difficultés. »*¹⁹⁷

Les acteurs historiques de la formation peuvent être rassurés (pour quelques années seulement), mais un autre danger les guette. Faiblement intéressés par les diplômes de niveau V et IV, les établissements de formation monofilières s'y sont peu investis, voire les ont regardé avec dédain (on pense au Comité d'Entente des centres de formation des aides médico-psychologiques qui dut attendre plus de dix ans pour être autorisé à siéger à la Fédération). De ce fait, de nouveaux acteurs sont entrés dans le champ des formations sociales introduisant une logique de marché et de concurrence et l'obligation de sortir d'une logique monofilière pour s'ouvrir à ces nouveaux diplômes.

Durant ces vingt années marquées par des événements tant en interne qu'en externe, le formateur a été au centre d'enjeux entre les terrains d'exercice professionnel, les étudiants, les syndicats et les organisations professionnelles.

¹⁹⁶ Archives CNAHES - Fonds CEECFES 5C45 - Commission formation de formateur, réunion d'un groupe à tâche, mars 1973

¹⁹⁷ DGCS, La coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes en travail social et les universités, oct. 2012, p. 10

Au sein des instituts de formation, l'augmentation massive des effectifs d'étudiants a nécessité le recrutement de formateurs venus d'autres champs que le travail social, principalement des licenciés de psychologie¹⁹⁸.

L'arrivée de ces formateurs, non issus du secteur social, a ouvert de nouveaux espaces de légitimation hors du secteur d'origine, espaces dont se sont emparés les formateurs pour tenter de « *s'autonomiser par l'affirmation d'un champ de compétence nouveau* »¹⁹⁹. Pourtant, l'arrivée de nouveaux profils s'est faite dans un processus d'intégration qui a peu remis en cause le système dans son fonctionnement et a parfois servi de « caution » scientifique.

Paul Fustier nous a relaté cette anecdote concernant son recrutement en tant que psychologue dans une école d'éducateurs : « *la directrice de l'école qui était, qui n'avait pas de formation, voulait augmenter son, comment dire, les capacités intellectuelles de, du staff de l'école d'éducateurs de Lyon.* »²⁰⁰. Les frontières n'ont pas bougé, le marché est resté fermé, le monopole conservé.

Les comités d'entente ont été utilisés par les formateurs comme des espaces de débats et d'élaboration collective qui ont permis de poser les bases d'un statut et de donner des éléments de définition. Le cadre d'exercice s'est consolidé, tant d'un point de vue juridique que conventionnel. La loi de 1975 confirme la place centrale des établissements de formation et l'intégration à la convention de 1966 entérine un système qui confie à la profession la formation des futurs professionnels.

Cette période a été plutôt faste pour les formateurs. L'arrivée de nouveaux profils n'a pas remis en cause la place centrale des travailleurs sociaux, ni le système de recrutement par cooptation. Progressivement, le formateur élargit son champ d'intervention, il s'installe dans la transmission des savoirs. La convention collective donne un cadre à son exercice.

L'instructeur est devenu formateur, mais des questions subsistent : identité, formation, compétences... L'hésitation entre métier et fonction demeure...

1.4 - 1975-2005 : Le formateur passe au second plan

Cette période va être marquée par la publication de nombreux écrits (rapports commandés par les tutelles, ouvrages, articles, etc.) concernant soit la formation au travail social, soit un des métiers du travail social. Nous allons détailler quelques-uns de ces écrits, mais il est d'ores et déjà possible d'y repérer des attaques multiples qui proviennent tant de l'intérieur que de l'extérieur :

- le système fonctionne en endogamie et forme les futurs professionnels,
- l'incapacité à s'adapter aux nouvelles questions sociales est patente,

¹⁹⁸ Pour rappel, l'arrêté du 7 février 1973 « relatif aux modalités de sélection et de formation des ES et d'organisation des examens pour l'obtention du DE et aux conditions d'examens et d'agrément des centres de formation » précise qu'il faut au moins un psychologue dans les équipes pédagogiques.

¹⁹⁹ Longuenesse Élisabeth, Introduction, in Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p. 130

²⁰⁰ Entretien téléphonique avec Paul Fustier le 11 octobre 2010

- les formateurs ont quitté le « terrain » depuis trop longtemps et ont perdu toute légitimité,

Il existe une menace de publicisation, puis d'universitarisation de la formation des travailleurs sociaux. Et pourtant le législateur va réaffirmer régulièrement le caractère professionnel des formations en travail social et renouveler sa confiance aux établissements de formation en travail social.

Quelques adaptations vont cependant voir le jour :

- les diplômes anciens sont réformés régulièrement ;
- quelques diplômes apparaissent ou obtiennent une reconnaissance officielle par l'État (CAFAD en 1988, CAFDES en 1989) ;
- en 1990, on augmente le niveau de diplômes exigés pour devenir formateur ;
- en 2005, on diminue le niveau de diplôme et la durée d'expériences nécessaires.

Pour les formateurs, il y a peu d'avancées. Les échanges se poursuivent au sein des groupes de travail dans les Comités d'entente, mais les professionnels se perdent dans un débat récurrent : le retour sur le terrain est-il une condition à l'exercice du métier de formateur ? Ainsi lors d'une réunion de la commission « Statuts des personnels » en 1981 : *« un long débat s'instaure pour savoir si les formateurs doivent retourner dans la profession, après un certain temps d'exercice, ou doivent au contraire, s'inscrire dans un rôle fondamental de formation d'adultes »*²⁰¹. Aucune réponse n'est apportée. La question « métier » ou « fonction » reste ouverte et empêchera toute avancée dans la construction de la professionnalisation des formateurs.

75-95 : trois rapports, une étude et une réforme

Dix ans après le diplôme d'État : le rapport GINISTY

En 1978, B. Ginisty, chargé de mission à la direction de l'Action sociale, est mandaté pour réaliser un rapport sur la situation de la formation des éducateurs spécialisés

Pour le secrétaire d'État auprès du Ministre de la santé : *« à l'origine des fonctions d'éducateurs spécialisés, il y a l'œuvre de quelques pionniers soucieux par un engagement personnel sans revendication professionnelle de répondre aux besoins de l'enfance malheureuse. Quelque vingt ans plus tard, et presque coup sur coup, une convention collective de travail et un diplôme d'état ont professionnalisé le statut de l'éducateur spécialisé. Dix ans ont passé ; et il est apparu nécessaire de faire un bilan aussi exhaustif que possible de l'évolution de cette formation. »*²⁰² De par l'ensemble des points de vue qu'il rassemble, ce rapport donne une photographie assez précise qu'il nous a semblé nécessaire d'observer. Nous ne pourrions pas reprendre l'intégralité des positionnements, mais plutôt la synthèse proposée par B. Ginisty, complétée d'extraits repris dans les différents témoignages.

²⁰¹ Archives CNAHES, Fonds CEECFES 5C53, Compte-rendu de la commission « Statuts des personnels » du 1 avril 1981

²⁰² Ginisty Bernard, 10 ans après la création du Diplôme d'État d'Éducateur – Documents pour un bilan, Ministère de la Santé et de la Sécurité Sociale, 1978, p. 1

Mais reposons au préalable le contexte tel que le définit B. Ginisty : « *la première impression qui se dégage de l'ensemble des entretiens et études concernant la formation des éducateurs, c'est que la quasi-totalité des partenaires concernés est très critique à propos des instituts de formation, de la formation qui y est dispensée, et des jeunes éducateurs qui y sont formés. Il nous semble cependant que cette critique, par son ampleur même, dépasse quelque peu le problème de la formation. Dès lors, on peut comprendre que les interrogations sur un secteur qui se cherche, qui doute de lui-même, se focalisent sur le lieu de la formation, c'est-à-dire là où l'on est censé « savoir » et « produire » l'éducation spécialisée. Il nous semble que le bilan critique que nous allons rapporter doit être compris davantage comme un symptôme d'un malaise général que comme une analyse très exacte de ce qui se passe en fait dans les écoles d'éducateurs.* »²⁰³

Ce que nous pouvons retenir de la synthèse proposée par B. Ginisty, c'est d'abord un constat très critique sur la formation et sur les formateurs, constat partagé par l'ensemble des acteurs. Bien évidemment une analyse plus fine permettrait de repérer des différences de positionnement selon la place des interlocuteurs dans le système, mais il semble tout de même ressortir un consensus assez large sur les points suivants :

- les formateurs, s'ils doivent être majoritairement éducateurs d'origine, peuvent également venir d'autres métiers à la condition qu'ils aient une pratique de terrain ;
- on ne peut être formateur sans garder un contact avec le terrain, cela pouvant se réaliser soit par des postes à temps partiel, soit par un retour régulier (entre 2 et 5 ans) sur le terrain. Le problème du statut du formateur se pose alors. Il pourrait être résolu par la mise à disposition de professionnels pour une durée déterminée ;
- être formateur demande l'acquisition de compétences pédagogiques spécifiques qui ne peuvent s'acquérir que dans le cadre d'une formation de formateur.

Comment concilier ces points de vue qui, d'un côté, postulent pour une professionnalisation de la fonction de formateur, notamment par la formation, mais d'un autre côté, la lient à l'exercice du métier d'origine ? La professionnalisation des formateurs est au cœur d'un conflit jamais réglé entre vocation et technicité, théorie et pratique, primauté du terrain et de l'école. Ce conflit va se retrouver dans les options sur la formation qui apparaissent dans la synthèse de Bernard Ginisty, qui montrent une ouverture vers tous les possibles : de la suppression de la formation à l'intégration à l'université.

Le Secrétaire d'État, suite à la publication de ce rapport, demande à ses services d'élaborer « *un ensemble de propositions de réformes des diverses formations* »²⁰⁴. On peut imaginer que la création du Diplôme Supérieur en Travail Social en novembre 1978²⁰⁵ s'inscrit dans les réflexions en cours, notamment dans l'option « Formation de formateurs » qui est proposée.

²⁰³ Ibid., p. 4

²⁰⁴ Ibid., p. 2

²⁰⁵ Arrêté du 14 novembre 1978 portant création du Diplôme supérieur en travail social - Trois options sont proposées : cadre, formation de formateur, recherche en travail social

L'arrivée de la gauche au pouvoir : entre espoir et crainte

Dans une circulaire de 1982, Nicole Questiaux, alors Ministre des Affaires sociales, s'engage à ne pas remettre en question les spécificités du travail social à la française : *« la perspective souvent évoquée dans le passé d'un travailleur social unique doit être abandonnée. Il y a des niveaux d'intervention différents, des qualifications spécifiques, une identité professionnelle à renforcer plutôt qu'à dissoudre dans une formation trop théorique ou trop vague. »*. Elle réaffirme *« la volonté de ne pas noyer la formation des travailleurs sociaux dans la machine universitaire »*²⁰⁶, et prône plutôt d'*« associer dans les centres de formation, les enseignants de haut niveau universitaire et les formateurs issus du milieu professionnel par le moyen de conventions entre les écoles et les universités. »*²⁰⁷

L'année suivante, la loi Savary sur l'enseignement supérieur²⁰⁸ *« ouvre la question d'une possible « publicisation » des centres de formation : plus de peur que de mal... les centres n'en veulent pas, ni les universités sauf à reprendre les activités, mais pas les personnels qui pourraient cependant servir pour les travaux pratiques et les suivis des stages sur des contrats de travail à durée déterminée »*.²⁰⁹

L'étude de Patrick Watier

En 1983, Patrick Watier, sociologue, publie une *« Étude sur la pédagogie des écoles d'éducateurs spécialisés »*.²¹⁰ C'est au départ la sous-direction des professions sociales du Ministère de la solidarité qui cherche à faire réaliser une étude sur les écoles d'éducateurs spécialisés. P. WATIER est alors vacataire au département de formation continue de l'Université de Strasbourg et chargé de cours dans les écoles de travail social de Strasbourg et Nancy. Par le biais du RIFF, l'université de Strasbourg a des liens forts avec le ministère et c'est ainsi que P. WATIER se voit proposer cette étude. Pourtant, c'est à la Fédération des comités d'entente que le Ministère passe commande et c'est donc cette dernière qui embauche le sociologue : *« j'ai donc eu un contrat avec la fédération comme chercheur 2/5ème de temps et 3 ans prévus au contrat qui se sont réduit à 18 mois et toute une partie encore prévue d'observations in situ d'établissements a été annulée »*²¹¹. Selon P. WATIER, cette *« domiciliation au comité d'entente visait à prévenir les craintes de nombreux formateurs et directeurs vis-à-vis d'une nationalisation des formations »*²¹².

Après une étude historique de la formation des éducateurs spécialisés, il constate, *« ainsi pour certains la formation n'est pas adaptée, mais à part les critiques visant le « trop-plein » de théories, nous n'avons jamais vu en quoi exactement consisterait cette inadaptation. On a*

²⁰⁶ IGAS, 2005, Op. cit., p. 33-34

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ La loi Savary de 1984 crée la notion de « service public d'enseignement supérieur » qui doit contribuer à rapprocher les différents cursus (universités, grandes écoles, formations courtes) : « Le service public de l'enseignement supérieur comprend l'ensemble des formations postsecondaires relevant des différents départements ministériels ». Les établissements de formation en travail social resteront pourtant dans un système à part.

²⁰⁹ Bergeret J., 1992, Op. cit., p. 65

²¹⁰ Watier Patrick, Étude sur la pédagogie des écoles d'éducateurs spécialisés, FNCELCTTS, mars 1983

²¹¹ Échanges par courriel avec P. WATIER, toujours professeur de sociologie à l'université de Strasbourg, le 17 octobre 2010

²¹² Ibid.

*bien l'impression qu'il s'agit plus, au sens sociologique du terme, d'un effet de génération. »*²¹³ Selon Patrick Watier, la critique des écoles s'appuie sur deux visions de la formation à resituer dans le débat classique "vocation-technicité" et sur l'absence de fondements théoriques de l'éducation spécialisée. Amenés à justifier leurs existences dans un contexte social qui interroge leur légitimité, les professionnels tentent de s'accrocher à leur histoire : *« lorsque l'ordre symbolique et les frontières qui balisent cet ordre ne sont plus clairement définis, les gardiens de cet ordre ne peuvent que se lamenter sur sa disparition. Le recours se situe dans ce qui a toujours été fait parce qu'il était naturel de le faire. »*²¹⁴ C'est donc *"un système de formation qui apparaît alors comme une construction très rituelle et initiatique autour de l'omnipotence du permanent issu de la profession corollaire et son omniprésence". « Il devient difficile dès lors de comprendre l'inadéquation profession/école »*²¹⁵, si ce n'est à y voir autre chose qu'un conflit sur le rapport théorie/pratique : *« ce n'est pas à notre sens dans la pratique pédagogique dominante que se trouve l'opposition, mais dans ses stratégies d'acteurs pour la domination d'un champ professionnel : alors certes, pour une école, sur quoi l'attaquer si ce n'est la pédagogie ? C'est peut-être l'ironie des systèmes d'action organisés que de s'attaquer là où elle réalise le mieux sa connivence sur le terrain, et qu'elle ne se trouve pas comme elle voudrait le faire croire en situation d'avant-garde du changement, mais de reproduction d'un système d'attitude [...] »*²¹⁶

Ainsi, faudrait-il voir dans ces oppositions des stratégies permettant :

- pour les lieux d'exercice professionnelle, de ne pas perdre la source de la légitimité professionnelle de l'éducateur, c'est-à-dire lui-même : le métier d'éducateur s'apprend sur le « terrain » ;
- et pour les écoles, de se positionner comme détentrice d'un savoir propre et génératrice de changement, lui permettant de s'autonomiser et de sortir ses membres de la dépendance du champ d'origine.

Pourtant, que d'ambivalence pour des formateurs qui veulent se professionnaliser et s'autonomiser tout en avouant que leur légitimité vient du terrain, à tel point que le seul moyen pour eux de rester compétent est d'y retourner de manière régulière. Position paradoxale intenable et produisant un système clos de reproduction dans un cycle infini : sélection par le terrain - école pour la légitimation par le diplôme - pratiques professionnelles - école comme formateur - retour au terrain pour se « relégitimer » - ...

Ainsi, alors que l'étude initiale de Patrick Watier se centrait sur le repérage de pratiques pédagogique dans les écoles, il ressort que si effectivement des différences existent, elles ne sont pas à l'origine du conflit entre les écoles et les terrains professionnels. On se trouve plutôt au centre d'un conflit de légitimité et de stratégies de positionnement et de domination

²¹³ Watier P., mars 1983, Ibid., p. 30

²¹⁴ Ibid., p.31

²¹⁵ Ibid., p. 38

²¹⁶ Ibid., p. 81

d'un champ professionnel, celui de l'éducation spécialisée, mais il nous semble que l'on puisse l'étendre de manière plus globale au secteur du travail social.

Le rapport annuel de l'IGAS sur les écoles de formation des TS

La même année que l'étude de P. WATIER, le cabinet du ministère de la Santé diligente une enquête par questionnaire sur la formation des travailleurs sociaux auprès des différents partenaires concernés. Dans son rapport annuel de 1985, l'IGAS²¹⁷ reprend les éléments de cette enquête dans une partie consacrée aux centres de formation de travailleurs sociaux. Le contexte est porteur d'un climat conflictuel entre les écoles et les terrains professionnels, auquel s'ajoutent des difficultés financières importantes pour certaines écoles, qui ne peuvent survivre au regard des subventions accordées par l'État. On parle à l'époque de fermeture d'écoles pour des raisons financières.

La première partie de l'étude fait un constat sur la situation de l'époque : il y a, en 1983, 151 écoles de formations de travailleurs sociaux, 143 (soit 95%) sont de statut privé, gérées par des associations et encadrent près de 96% des 21 000 élèves pris en charge par le système de formation.

Les différentes formations de travailleurs sociaux présentent des caractéristiques communes « *qui témoignent de la volonté de conserver un enracinement professionnel à l'enseignement* » :

- place importante réservée aux stages,
- souplesse de l'organisation pédagogique,
- conditions d'accès aux formations sur des bases non exclusivement scolaires,
- encadrement pédagogique permanent assuré par des professionnels ayant une expérience du terrain.

Un constat est posé en terme de dépérissement de la vie associative et d'une autonomisation des permanents par rapport à leur association gestionnaire : « *la situation la plus courante [...] paraît être celle où l'association, tout en continuant à des degrés divers d'assumer la responsabilité de la gestion administrative et financière de l'établissement (problèmes patrimoniaux, de trésorerie, etc.), n'a guère de prise réelle sur son fonctionnement interne et notamment sur les orientations pédagogiques. [...]*

*- l'expérience professionnelle des formateurs permanents des écoles (seule condition généralement mise par les textes à leur recrutement outre celle de posséder le diplôme auquel prépare l'école) n'est pas non plus une garantie d'adaptation aux réalités du terrain, car elle perd sa valeur au fil des années : il faut regretter à cet égard que le mode de recrutement actuel favorise la mise en place d'un corps de formateurs à vie, qui, à la fois, ne peut que se scléroser et empêche à terme l'utilisation pour la formation d'expériences professionnelles renouvelées. »*²¹⁸

²¹⁷ IGAS, Rapport annuel, 1985

²¹⁸ Ibid., p 220

Concernant les qualifications *« si un agrément ministériel est prévu pour les directeurs et les responsables des unités de formation des centres préparant au diplôme d'État d'assistant de service social, ainsi que pour les directeurs de centres préparant au diplôme d'état d'éducateur spécialisé, ni agrément, ni diplôme ne sont requis pour les autres enseignants, dont on n'exige qu'une expérience professionnelle destinée par nature à se dévaluer rapidement. »*²¹⁹

C'est donc un constat de grande confusion qui est posé : dysfonctionnement des associations, prise de pouvoir des permanents, absence de qualification... Pour y remédier, l'IGAS propose, entre autres, que les tutelles exercent un contrôle qui ne soit plus seulement financier et administratif, mais aussi pédagogique ; que l'État accorde aux écoles les moyens financiers de fonctionner. Compte tenu de la mission de service public des écoles, il est proposé une publicisation de celles-ci qui, comme nous le savons, ne sera pas mise en œuvre.

Dans la continuité du rapport de l'IGAS, l'arrêté du 22 août 86 porte création d'instituts régionaux de travail social (IRTS) dont l'objectif est de renforcer la formation pluri-professionnelle des travailleurs sociaux.

L'arrêté du 6 juillet 1990 qui réforme le diplôme d'État d'éducateur spécialisé vient également modifier les obligations de qualification des formateurs. Il faudra maintenant, en plus du diplôme d'État d'éducateur et de 5 années d'expériences professionnelles, justifier d'un diplôme de niveau bac + 4 (DSTS, maîtrise ou titre équivalent). Le niveau de diplôme exigé passe donc de la licence à la maîtrise, venant ainsi répondre en partie aux critiques faites aux formateurs de ne s'appuyer que sur leurs diplômes professionnels et sur leurs expériences.

1995, le rapport Villain

En 1995, Daniel Villain dirige une mission d'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux, qui va produire un rapport conséquent, qui court sur plus de 250 pages.

Le recensement établi pour l'occasion (rentrée 1992) fait état de 153 centres de formation répartis sur l'ensemble des régions, dont 80 % sont de droit privé.

Nous ne retiendrons ici que quelques éléments tirés des 10 propositions du rapport.

Tout d'abord, après avoir étudié trois scénarios (l'intégration à l'université, le passage sous statut d'apprentissage, le maintien du système actuel), *« la mission ne juge pas souhaitables les deux premiers scénarios. [...] C'est donc le choix du maintien dans le champ du ministère chargé des affaires sociales qui est préconisé par la mission. »*²²⁰

Concernant plus spécifiquement les formateurs, *« le rapport a noté plus haut les résultats visiblement positifs de l'effort engagé depuis deux décennies de meilleure qualification professionnelle et universitaire de ces cadres. Toutefois, cet effort n'a été le plus souvent que personnel et reste très externe par rapport aux milieux de travail. L'option « formateur » du DSTS apparaît comme un échec et, après un début prometteur, la formation des formateurs a fait long feu. Les incitations à la recherche (au demeurant assez faibles) n'ont pas engendré*

²¹⁹ Ibid., p. 224

²²⁰ Villain Daniel (cord.), *Rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux*, avril 1995, p. 234-236

*un véritable milieu scientifique, y compris dans les IRTS, malgré quelques succès ici ou là. Bon nombre de formateurs permanents sont du reste aujourd'hui dans l'obligation de s'impliquer davantage dans la formation continue plutôt que dans les études ou la recherche pour des raisons évidemment économiques. »*²²¹

Il faut donc mettre en place une « *une véritable politique des formateurs* ».

Deux propositions sont énoncées :

- « *le passage sous un statut de droit public pour les formateurs. Par cette solution, proche de celle-là mise en œuvre dans les écoles privées de l'enseignement agricole, l'État s'assurerait :*

- *d'un meilleur recrutement de ces personnels ;*
- *du développement de la formation continue dans ce domaine ;*
- *d'une évaluation pédagogique de la qualité des formateurs et des formations.*

L'ensemble de ces dispositions contribuerait, en outre, à l'émergence d'un véritable corps de formateurs avec une progression des carrières comparables aux carrières universitaires [...].

- *A minima, c'est-à-dire sans modifications structurelles, statutaires et budgétaires, il y aurait lieu d'envisager une forme d'accréditation pour occuper un poste de formateur, sur le modèle des commissions de spécialistes à l'université [...]. »*²²²

Si nous savons qu'aucune de ces deux propositions ne sera appliquée, nous voyons pour la première fois émerger un point de vue qui n'interroge pas la légitimité du formateur du côté des terrains professionnels, mais se positionne au contraire pour la reconnaissance d'un corps professionnel de formateurs.

Les propositions du rapport Villain ne seront pas suivies en l'état, mais on pourra mesurer leurs incidences dans l'article 151 la loi de 1998 relative à la lutte contre les exclusions.

Ce texte maintient la formation des travailleurs sociaux dans le champ de la loi du 30 juin 1975, c'est-à-dire comme participant au service public de formation.

Et il institue l'obligation pour les établissements de formation « *de recruter des personnels directeurs et formateurs inscrits sur une liste d'aptitude nationale, dans les conditions fixées par voie réglementaire* ». Face aux réactions des établissements de formation et des associations professionnelles, cette disposition ne verra jamais le jour. La pratique de recrutement par cooptation a encore de beaux jours devant elle !

Jusqu'au rapport Villain, un point de vue semble partagé par l'ensemble des acteurs : les formateurs sont recrutés sur la base de leurs diplômes en travail social et de leur expérience, mais la dite « expérience » se dévalue, on ne peut donc pas être formateur à vie. Un des moyens de remédier à cela est d'acquérir d'autres compétences par le biais de la formation.

²²¹ Ibid., p. 246

²²² Ibid., p. 247

Partant de ce constat, on augmente le niveau de formation exigée. C'est un des objectifs de la mise en place du DSTS. Mais quelles compétences s'agirait-il d'acquérir : compétences comme travailleur social ? Compétences comme formateur ? On peut faire l'hypothèse qu'en concevant l'activité de formateur comme temporaire, il va de soi que les compétences recherchées iront plutôt du côté du travail social, le but étant d'y retourner.

L'étude de Patrick Watier s'est intéressée plutôt aux dysfonctionnements internes au travail social. Il émet l'hypothèse que ce ne sont pas les éléments liés à la pédagogie qui initient les conflits entre école et terrain, mais plutôt des conflits de légitimité qui entraînent des stratégies de positionnement et de domination. La piste ouverte ici montre deux segments d'un même espace professionnel qui sont, depuis leur création, en interdépendance étroite et dont les mouvements dans l'un des segments vont générer des effets dans l'autre. Les velléités d'autonomisation des formateurs sont sans cesse ramenées à la dure réalité de leur situation : sans le terrain, ils ne sont rien, seule leur expérience leur garantit la légitimité et seul le terrain peut leur permettre de se ressourcer. Advenir comme groupe professionnel autonome, c'est en même temps perdre la source de sa légitimité.

S'autoriser à devenir « formateur en travail social » nécessite en contrepartie de devoir trouver d'autres sources de légitimité, mais aussi de voir s'effacer pour les établissements de formation cet espace de domination sur les travailleurs sociaux que constitue le recrutement par cooptation.

Daniel Villain, dans ses propositions, introduit, à travers l'accréditation, la question de la « licence », de l'autorisation d'exercer qui permettrait de sortir de l'entre-soi et d'ouvrir l'exercice du métier au-delà de l'établissement qui a recruté. Les acteurs du social préféreront conserver un système qui ne les satisfait pas pleinement, mais qu'ils maîtrisent pleinement.

1995-2005 : Le silence des formateurs

Nous clôturerons notre « histoire du formateur » sur cette période même si les éléments d'analyse des derniers événements de cette période 1995-2005 sont sans doute en construction, mais également parce que nous vivons encore leurs effets.

Ce qui nous paraît remarquable durant ces dix années, c'est l'absence des formateurs dans les débats. Les espaces de débats et d'élaboration collective que nous avons pu repérer au sein des comités d'entente ont disparu. Les études et autres rapports se font rares, voire inexistants, et même la DRESS, organe officiel de production de statistiques, va renoncer à produire des chiffres sur ce groupe professionnel trop complexe à appréhender. *« Tout se passe comme si la réflexion émergente autour de l'importance de la formation "oubliait" les acteurs charnières du dispositif. »*²²³

²²³ Bach L., Op. cit., p. 50

Des comités d'entente à l'AFORTS

Les associations professionnelles marqueront fortement la segmentation du champ en montrant leur division. La prédominance du métier d'origine ralentira l'unification des établissements de formations sociales au sein d'un collectif représentatif. La Fédération des Comités d'entente laissera la place en 1991 à l'Union nationale des instituts de formation du travail éducatif et social (UNITES) qui regroupera un grand nombre de centres de formation. En 1995, ce groupement devient l'Organisation nationale des formations au travail social (ONFTS), qui deviendra l'AFORTS (Association française des organismes de formation et de recherche en travail social) en 2000²²⁴.

S'il fut sans doute complexe pour les professionnels de s'y retrouver dans toutes ces évolutions, il apparaît assez nettement que les espaces ouverts aux formateurs ont été moins nombreux. Et quand ils ont pu perdurer, leur objet s'est centré presque exclusivement sur la « gestion » du système et de ses évolutions et beaucoup moins sur les statuts, rôles et fonctions du formateur.

Le schéma national des formations sociales

La mission d'évaluation de 1995 avait mis en avant un désengagement de l'État dans la régulation du dispositif de formation des travailleurs sociaux et « *une extrême discordance des politiques ministérielles* ». En réponse à cela, des schémas nationaux et régionaux des formations sociales viendront constituer de nouveaux outils « *dont se dote l'État pour prévoir et susciter les évolutions nécessaires du dispositif de formation afin de mieux répondre aux priorités des politiques sociales, aux besoins des populations, aux attentes des employeurs et des salariés* ». ²²⁵

Le premier schéma des formations sociales 2001-2005 ne parle que peu des formateurs, si ce n'est pour constater « *la difficulté des cadres pédagogiques des centres pour poursuivre un cursus universitaire (durée et exigence d'un travail de doctorat)* »²²⁶ et noter que « *quand ceux-ci obtiennent un diplôme, il n'existe pas de reconnaissance statutaire et le risque existe alors de les voir partir pour poursuivre leur carrière dans le cadre universitaire* »²²⁷.

La loi de décentralisation de 2004

La loi de décentralisation du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales va transférer les formations sociales au niveau régional. Tout en gardant la responsabilité des diplômes et des certifications, l'État délègue l'organisation et le financement des formations sociales aux régions. Nous ne nous attarderons pas ici sur ce fait majeur dont ne mesurons pas

²²⁴ Pour aller plus loin sur ce sujet : BERGERET J., De la création des comités d'entente des écoles à la mise en place d'UNITES : la structuration de l'appareil de formation en Franche-Comté dans les 20 dernières années, *Cahiers du travail social*, n°21, déc. 1993

²²⁵ Ministère de l'emploi et de la solidarité, *Schéma nationale des formations sociales 2001-2005*, Bureau générale de l'action sociale, 2001, p. 1

²²⁶ Ibid., p. 42

²²⁷ Ibid.

encore tous les effets, mais retenons tout de même qu'à cette occasion les exigences de niveau de qualification et d'ancienneté des formateurs ont diminué (voir la partie 4.2.1 de ce même chapitre).

Le rapport de l'IGAS de 2005

Ce nouveau rapport de l'IGAS vient une fois encore pointer une organisation des formations étanches qui génère de l'endogamie²²⁸ : *« le poids des professionnels du secteur est prépondérant. Les enseignements sont encore organisés par filières, même à l'intérieur des IRTS et il est très rare que le responsable de la filière ne soit pas un formateur, issu de la profession. »*²²⁹ C'est ici un aveu d'échec du souhait de transversalité et de décroisement entre les différents métiers du travail social.

Puis revient à nouveau la question du recrutement des formateurs à partir de leurs expériences professionnelles : *« Un grand nombre d'entre eux ne retournera pas sur le terrain et sera formateur à plein temps. Au risque pour certains d'entre eux, qui ne compléteront pas leur formation, notamment par des diplômes universitaires (Master et doctorat) de perdre leurs compétences issues du terrain et de ne pas en avoir acquis d'autres. »*²³⁰

Formation ou formatage : une contribution de Joseph ROUZEL

En janvier 2005, la revue Actualités sociales hebdomadaires (ASH) publie une tribune de Joseph Rouzel²³¹. Son incidence sera forte parce que, contrairement à la plupart des critiques habituelles, ce texte vient d'une des figures du travail social. Joseph Rouzel est éducateur spécialisé de formation, psychanalyste, formateur à Toulouse puis à Montpellier, il démissionne pour créer son propre organisme de formation. C'est une critique en interne et celles-ci sont suffisamment rares pour être signalées.

Nous avons choisi quatre extraits de sa contribution au regard de leur proximité avec nos propres interrogations.

« Deux modèles se sont succédés dans la formation des éducateurs spécialisés et des moniteurs éducateurs et, par voie de conséquences, des aides médico-psychologique (AMP) et des éducateurs techniques spécialisés : l'un empirique, l'autre industriel. Je les ai connus tous les deux. Pendant des années, l'angle d'attaque de la transmission du métier d'éducateur a reposé sur un présumé : il suffirait de s'être coltiné le métier sur le terrain, comme on dit, et suffisamment longtemps, pour être capable (et digne !) d'en assurer la formation. Résultats des courses : une défaillance, voire une carence, de la formalisation. Quelques bons sentiments, des postures exemplaires caricaturales, des singeries. Le formateur érigé en

²²⁸ En ethnologie, l'endogamie se définit comme l'obligation faite à un membre d'une communauté de se marier à un autre membre de la communauté. Dans ce cas, il s'agit de la reproduction d'un système qui est transmis par les pairs. Par exemple, les formateurs d'éducateurs sont eux-mêmes éducateurs et ils vont former exclusivement des éducateurs.

²²⁹ IGAS, 2006, Op. cit., p.81

²³⁰ Ibid.

²³¹ Rouzel Joseph, Éducation spécialisée : formation ou formatage ?, ASH, n° 2392, janv. 2005, p. 35-36

modèle à copier. D'où le coup de barre donné par la réforme de 1990, qui range en toutes lettres le formateur sous la double enseigne de l'expérience professionnelle (cinq ans au minimum) et du savoir universitaire (diplôme supérieur en travail social, maîtrise ou équivalent). [...] Résultat : l'accent est mis lourdement sur l'acquisition des savoirs savants et le contrôle des connaissances. On assiste à une perte de sens dans la construction des savoir-faire. L'espace de formation se trouve envahi par les cours magistraux assurés par des experts qui répondent au découpage de savoirs en miettes. »

L'auteur dénonce deux modèles de formation qui nous donnent des indications sur l'évolution du métier de formateur. Le premier modèle, historique, que nous avons longuement décrit précédemment, produit, selon lui, une carence de formalisation et un apprentissage par imitation, le formateur est un modèle. Le second génère une perte de sens provoqué par un émiettement des savoirs dispensés par des experts. L'évolution du système produite par la réforme de 1990 va avoir des effets sur le travail des formateurs qui *« sont relégués à l'organisation : ils coachent des pools de vacataires, passent des heures à produire de l'ingénierie, à travers des plannings, des recherches de locaux, des fabrications de programmes et de modules, des montages qui sont qualifiés de transversaux alors qu'il s'agit d'entassement de savoirs, d'experts et d'étudiants en amphi. [...] Les formateurs – certains ont d'ailleurs abandonné cette dénomination jugée vieillotte au profit d' "ingénieurs de formation", comme les personnes en formation sont aujourd'hui nommées "étudiants" – sont submergés par des tâches organisationnelles. »* C'est l'apparition d'un nouveau profil : l'ingénieur de formation. Évolution plutôt subie que choisie, le formateur est écarté de la formation. Notre analyse de l'activité de formation nous apportera des éléments qui semblent corroborer les évolutions décrites ci-dessus.

Enfin, Joseph Rouzel termine son écrit *« Avec une question sous-jacente, jamais posée à ces derniers [les formateurs] : où sont-ils formés, et comment, ceux qui occupent de façon spécifique cette position de transmission du métier ? »* Nous pensons, au contraire de Joseph Rouzel, que la question de l'absence de formation spécifique a été posée en permanence aux professionnels. Jusqu'à ce jour personne n'a voulu y répondre : ni les établissements de formations, ni les tutelles et encore moins les formateurs dans un positionnement collectif.

Notre analyse de près de cent ans d'évolution de l'activité du formateur en travail social s'appuie essentiellement sur l'histoire des formateurs qui exercent dans les établissements les plus traditionnels et notamment ceux qui forment des éducateurs spécialisés. Ceci s'explique en partie par la facilité d'accès aux archives et revues rendu possible grâce à l'énorme travail réalisé par le CNAHES. Une partie importante de nos sources concernent donc les éducateurs. Sans doute aurions-nous pu enrichir ce travail avec les archives des comités d'entente des autres métiers : ASS, EJE, ME, AMP, conseillères. Nous avons pu en consulter quelques-

unes. Pour les autres, si elles existent, nous n'y avons pas eu accès. Toutefois, l'ensemble des éléments que nous avons réunis permet, il nous semble, d'aborder cette histoire, celle des formateurs en travail social et pas seulement celle des formateurs d'éducateurs.

Nous avons déterminé trois périodes :

1) L'invention du métier - L'instructeur/moniteur est membre de son corps professionnel d'origine. Il y occupe temporairement une fonction spécialisée très proche d'ailleurs de son activité professionnelle d'origine. Il est un personnage central des écoles, mais un personnage de second plan qui facilite le travail des autres : enseignants, étudiants, etc., et n'est pas mêlé aux « choses sérieuses », la transmission des connaissances.

2) De l'instructeur au formateur - Cette période est la plus riche en terme de professionnalisation. L'action des professionnels au sein des syndicats et des Comités d'entente permet d'aboutir à la construction d'un cadre d'exercice légal et conventionnel. L'arrivée de formateurs hors champ contribue à une autonomisation progressive, néanmoins très relative, des terrains professionnels sans toutefois attaquer les fondamentaux : prédominance de l'expérience de terrain, recrutement par cooptation... Toutefois, des questions restent ouvertes, notamment sur le lien entre théorie et pratique dans la reconnaissance et la légitimation des formateurs.

3) Le formateur passe au second plan - La troisième période est consacrée à la consolidation du système (gestion des flux, financement des écoles, relations avec les tutelles, décentralisation) et voit le formateur s'effacer au profit des dispositifs.

Quelques constats s'imposent pour conclure cette partie :

Malgré la création des IRTS, les établissements de formation sont encore organisés par filières cloisonnées. Le formateur est d'abord formateur d'EJE, formateur d'AS... avant d'être formateur en travail social.

Pourtant, et sans vouloir nier l'existence de culture propre à chaque métier (notamment le rapport aux savoirs), cela n'est pas perceptible dans les processus de professionnalisation des formateurs. Il nous semble pouvoir dire que ceux-ci sont identiques dans l'ensemble des filières.

La légitimité du formateur s'appuie sur son diplôme professionnel initial et sur son expérience, même si la législation lui a progressivement imposé un diplôme complémentaire.

Le mode de recrutement prédominant est la cooptation, c'est-à-dire la « *désignation collégiale des nouveaux membres d'une assemblée, d'un corps constitué (par opposition à élection et nomination à concours) par les membres qui en font déjà partie* »²³². Cette pratique est encore la plus courante aujourd'hui. Nous y reviendrons longuement.

Le cadre d'exercice des formateurs est défini légalement et conventionnellement, mais l'accumulation progressive des textes donne une impression de flou et d'imprécision. Les éléments de définition du métier sont en revanche peu aboutis.

²³² Définition « cooptation », TLFi, URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3593049450;>, consulté le 16 juillet 2013

Deux questions traversent de manière récurrente l'histoire du métier : peut-on être formateur à vie ? Faut-il se former pour être formateur ?

Ces quelques éléments d'histoire doivent être resitués dans un environnement plus global qui articule des « *temporalités multiples (celle des individus, celle des institutions, celles des groupes sociaux)* »²³³ et des acteurs aux logiques différentes, voire opposées :

- le social évolue : valorisation de la catégorie de l'usager, perte de légitimité technique des professions, montée en puissance des employeurs...

- le passage d'une logique de qualification à une logique de compétence²³⁴ fragilise les établissements de formation autant que les professionnels en rendant les titres moins protecteurs sur le marché de l'emploi,

- le passage du travail social à l'intervention sociale génère une entrée dans un marché concurrentiel au sein duquel les acteurs se multiplient : Université, IUT, Organismes de formation, Éducation nationale...

Selon M. CHAUVIERE, « *les processus évoqués reformatent non seulement les conditions du travail professionnalisé, mais interfèrent également sur les valeurs et les exigences en jeu, entraînant un recul de l'autorité des professions et des formations qui leur étaient historiquement liées. [...] Ces pressions pèsent tout particulièrement sur un réseau d'écoles restées globalement corporatistes. Nombre de formateurs assistent impuissants à une lente démonopolisation du système de formation, au renforcement des taux d'encadrement et à l'imposition d'une nouvelle économie de la performance.* »²³⁵

Un regard sociologique sur cette histoire nous amène à faire l'hypothèse de la construction progressive d'une « élite » au sein du travail social. Historiquement dominés par les savoirs savants, représentés au sein des écoles par les différents *spécialistes* (psychiatres, magistrats,...) en charge des enseignements, les professionnels vont progressivement s'imposer comme acteurs incontournables par un judicieux partage des territoires. En devenant « formateurs », ils s'auto-légitiment détenteurs des savoirs théoriques du social. Ces *stratégies de distinction* vont leur permettre de mettre les *spécialistes* « à la porte » des établissements. Tout en intégrant quelques « psys » au sein des équipes, qui leur serviront de caution scientifique, les formateurs prennent le contrôle des établissements et font des *spécialistes* des vacataires intervenant à leur demande. En s'abolissant, très partiellement, d'une domination des savoirs savants, les formateurs se positionnent en haut d'une hiérarchie d'un système clos. Le partage du territoire pourra donc s'opérer entre les terrains professionnels et les écoles sur la base d'un contrat tacite de reproduction et de clôture du marché : aux écoles, les savoirs théoriques, aux terrains, les savoirs pratiques. Entérinée par

²³³ Demazière et coll., 2012, Op. cit., p. 279

²³⁴ Chauvière M., Les professions du social : compétences ou qualifications ?, in Ion, Op. cit., p. 119-134 ; Ion J., Ravon B., Op. cit., p. 23-24

²³⁵ Chauvière M. in Ion J., Op. cit., p. 126

l'État qui va officialiser, dès 1973 puis à plusieurs reprises, la délégation de la formation des travailleurs sociaux aux travailleurs sociaux, le système est clos... pour un temps.

Construit sur une hiérarchie des savoirs, le système tient, notamment, parce qu'il repose sur un principe de domination basé sur la cooptation au sens de Selznick. *« Ce concept fait référence aux stratégies développées par une institution émergente en quête de stabilité pour neutraliser d'éventuelles oppositions : elles consistent à coopter les intérêts locaux en intégrant des acteurs potentiellement déstabilisateurs dans le fonctionnement de l'organisation émergente »*²³⁶. Potentiellement, chaque travailleur social peut avoir accès à « l'élite ». Encore faut-il qu'il fasse ses preuves (c'est la fonction des vacations), qu'il franchisse les étapes, puis, enfin, soit reconnu par ses pairs. Remettre en cause le système reviendrait à s'en exclure.

Mais, une fois en place, le formateur est également pris au piège dans un espace dont il ne peut sortir parce que ne tenant sa légitimité qu'à son appartenance à ce dernier. Hors du travail social, point de salut !

2 - Les formations en travail social

2.2 - Définir le travail social

*« À la limite, la définition du travail social s'apparente à une tautologie : le travail social est l'activité exercée par les travailleurs sociaux. Les travailleurs sociaux sont ceux définis comme tels par le ou les ministères compétents en matière de travail social. »*²³⁷

Pour délimiter de manière plus précise notre espace d'investigation, il va s'agir dans un premier temps de repérer les différentes « portes d'entrée ». On peut retenir cette image pour appréhender un champ complexe qui peut s'observer sous différents angles en fonction de la porte que l'on aura ouverte. Ainsi pour l'objet « Travail Social », nous avons pu repérer cinq entrées différentes : la qualification, les domaines d'intervention, la compétence, les trajectoires, et les formations.

L'entrée par la qualification

Une lecture historique du travail social montre que l'unité de ce secteur professionnel *« s'est faite longtemps sur la base d'un processus de professionnalisation transformant des activités à l'origine souvent bénévole ou militante en véritables métiers organisés à partir des formations de niveau III »*²³⁸. Classiquement, les travailleurs sociaux sont définis par leur diplôme, c'est-à-dire sur la base d'une logique la qualification *« qui relie de manière*

²³⁶ Barthélémy Fabienne, Dynamiques et mécanismes de construction d'une position locale – Le cas des médiateurs sociaux et des femmes relais, *Colloque territoires, action sociale et emploi*, CEE, CNAM, 22 et 23 juin 2006, p. 14

²³⁷ IGAS, 2006, Op. cit., p. 8

²³⁸ Ion, 2005, Op. cit., p. 7

*systématique : certification, intitulé de poste, fonctions exercées, itinéraires professionnels, à un statut, inscription institutionnelle »*²³⁹. Ainsi, le diplôme d'Éducateur spécialisé permet d'accéder à un poste d'Éducateur spécialisé défini comme tel dans la convention collective. Pour les ASS, l'obtention du DE est une obligation pour accéder à l'emploi de même appellation.

Nous verrons que ce modèle de la qualification est fortement remis en cause, mais il nous semble qu'il constitue toujours une base d'organisation du secteur professionnel.

À ce jour, il existe 17 diplômes d'état du niveau V au niveau I. Ces diplômes sont définis dans le Code de l'Action sociale et de la Famille (CASF) et sont préparés exclusivement dans des établissements de formation agréés par l'État. Certains diplômes, notamment les diplômes de niveau I, peuvent être organisés conjointement par des établissements de formation en travail social et des universités.

Tableau 4 : Panorama des diplômes relevant du CASF²⁴⁰

Niveau	Intitulé	Sigle	Date de création	Dernière réforme
I	Diplôme d'État d'Ingénierie social (ancien Diplôme Supérieur en travail social)	DEIS (DSTS)	1978	2004
	Certificat d'aptitude aux fonctions de Directeur d'établissement ou service d'intervention sociale	CAFDESI	1989	2007
II	Diplôme d'État de Médiateur Familial	DEMF	2003	
	Certificat d'Aptitude aux fonctions d'encadrement et de Responsable d'unité d'intervention sociale	CAFERUIS	2004	
	Diplôme d'État supérieur d'animateur	DESJEPS	2006	
III	Diplôme d'État Éducateur spécialisé	DEES	1967	2007
	Diplôme d'État Assistant de service social	DEASS	1932	2004
	Diplôme d'État Éducateur de jeunes enfants	DEEJE	1959	2005
	Diplôme d'État Éducateur technique spécialisé	DEETS	1976	2009
	Diplôme de Conseiller en économie sociale et familiale	DCESF	1973	2009
	Diplôme d'État d'animateur de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et du Sport (ancien DE aux fonctions d'animation)	DEJEPS (DEFA)	1979	2006
IV	Diplôme d'État Moniteur éducateur	DEME	1970	2007
	Diplôme d'État de Technicien de l'intervention sociale et familiale (ancien certificat de travailleuse familiale)	DETISF	1974	2006
	Brevet professionnel d'animateur (ancien BEATEP)	BPJEPS	1986	2007
V	Diplôme d'État Assistant Familial (ancienne assistante maternelle)	DEAF	2005	
	Brevet d'Aptitude Professionnelle d'Assistant Animateur Technicien	BAPAAT	1993	
	Diplôme d'État Aide médico-psychologique	DEAMP	1972	2006
	Diplôme d'État Assistant de vie sociale (ancien Certificat d'Aptitude aux fonctions d'aide à domicile)	DEAVS (CAFAD)	1988	2007

²³⁹ Chopart Jean-Noël (dir.), Les mutations du travail social - Dynamique d'un champ professionnel, Dunod, 2000, p. 40

²⁴⁰ Ministère de l'emploi, Orientations pour les formations sociales 2007-2009

Précurseur, le premier DE est celui d'assistant de service social et date de 1932. Puis naîtront les autres diplômes de niveau III autour desquels viendra s'organiser le secteur : DE éducateur spécialisé (1967), DE Éducateur de jeunes enfants et Conseillère en économie familiale (1973), Certificat d'aptitude d'Éducateur Technique spécialisé (1979) et DE d'animateur (1979).

C'est autour de ces cinq diplômes de niveau III que vont progressivement se développer d'autres diplômes, soit dans un objectif de création de filières de métiers, soit en réponse à des besoins sociaux nouveaux, soit pour développer des diplômes d'encadrement. Le tableau ci-dessus indique l'ensemble des diplômes d'état du travail social, leur date de création et la date de la dernière réforme.

On peut constater qu'entre 2003 et 2009, l'ensemble des diplômes a été réformé, notamment pour s'inscrire dans le cadre de la formation tout au long de la vie, qui ouvre l'accès à la qualification par la voie de la validation des acquis et de l'expérience (VAE). Chaque diplôme est maintenant conçu sur un modèle identique qui imbrique définition du métier, référentiel fonctions/activités, référentiel de compétences, référentiel de formation et référentiel de certification.

L'entrée par les domaines d'intervention

Avec François Chobeaux, on peut se demander : « *Pourquoi tant de diplômes et de formations ?* »²⁴¹. « *Cette inflation des titres, des certificats et des diplômes n'aide ni à une visibilité extérieure claire de ce que sont les professionnels du social, ni à une mobilité professionnelle transversale, ni à une construction d'une réelle culture professionnelle identitaire collective* »²⁴². Ainsi face à cette confusion, des tentatives d'organisation sont apparues, s'appuyant sur le regroupement des diplômes selon les domaines d'intervention.

Le tableau ci-dessous présente trois découpages possibles, qui montrent quelques différences sur les termes utilisés, mais sont très proches dans le mode de construction

Les différentes appellations utilisées laissent à penser qu'un travail de définition reste à faire et qu'il est sans doute un indice supplémentaire de la complexité de construction et de définition du travail social. Pour notre part, nous nous appuierons sur les définitions de Dominique Beynier qui nous semblent les mieux construites et pour lesquelles nous avons pu repérer les fondements théoriques. Nous notons entre parenthèses les effectifs, en 2005, pour chaque domaine et pour les métiers dont nous possédons les données²⁴³.

²⁴¹ Chobeaux François, La formation des professionnels du social, in Ion, 2005, Op. cit., p.139

²⁴² Ibid.

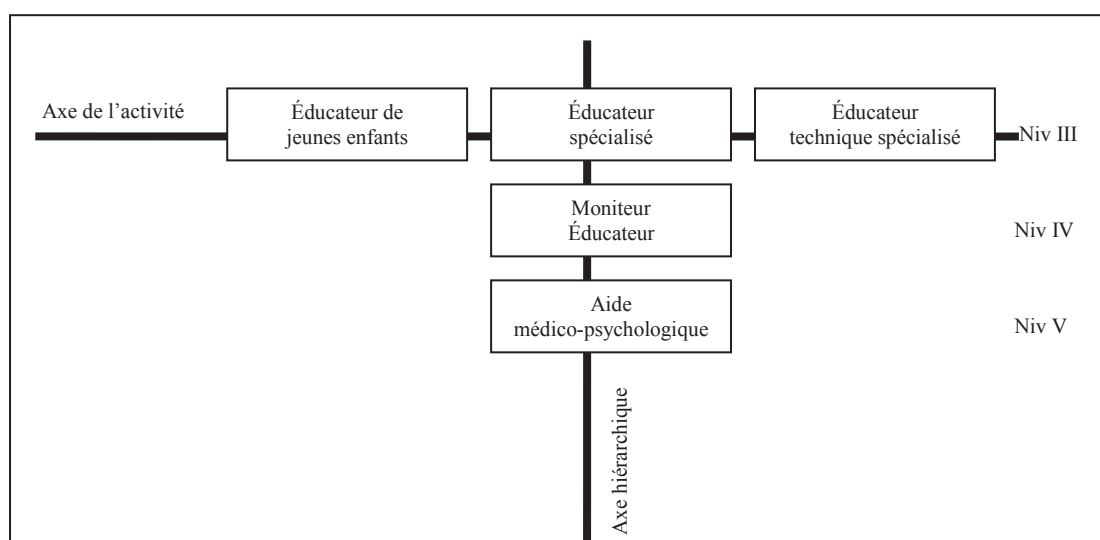
²⁴³ Beynier D. et coll., 2005, Op. cit., p. 4

Tableau 5 : Organisation du travail social par domaines d'intervention

Quatre grands secteurs d'intervention du travail social	Domaines d'intervention des travailleurs sociaux	Familles des métiers du travail social	Quatre filières de la formation des travailleurs sociaux
CNAF Informations sociales n° 152244	DREES Études et résultats n° 441245	AFORTS Site Internet ²⁴⁶	IGAS Rapport 2005 ²⁴⁷
L'aide sociale	Métiers de l'aide	Métiers du conseil et de l'assistance	Filière sociale
L'éducation spécialisée	Métiers de l'éducation spécialisée	Métiers de l'éducation	Filière éducative
L'animation	Métiers de l'animation	Métier de l'animation	Filière de l'animation
L'accueil à domicile	Métiers de l'accueil au domicile	Métiers de l'aide à domicile	Filière d'aide à domicile

Le premier domaine d'intervention concerne **les métiers de l'aide** (51 500) dont l'objet est d'améliorer les conditions de vie sur le plan social, économique, culturel et alimentaire des personnes et des familles. La figure centrale de ce groupe est l'assistant de service social (ASS / 40 400), accompagné par les conseillers en économie sociale et familiale (CESF / 4600), les techniciens de l'intervention sociale et familiale (TISF) et les assistants de vie sociale (AVS). On trouve dans ce domaine deux diplômes de niveau III, un diplôme de niveau IV et un diplôme de niveau V, mais sans pouvoir définir de niveau hiérarchique entre ces diplômes.

Figure 1 : Le domaine d'intervention de l'éducation spécialisée



Le second domaine, intitulé **métiers de l'éducation spécialisée** (177 100), s'organise autour de l'éducateur spécialisé (ES / 99 100) et rassemble les éducateurs de jeunes enfants

²⁴⁴ Dauphin Sandrine., Le travail social : de quoi parle-t-on ? in CNAF, *Les dynamiques du travail social*, Informations sociales, n° 152, 2009, p.9

²⁴⁵ Beynier Dominique, Tudoux Benoit, Momic Milan, Les métiers du travail social, *Études et résultats*, n° 441, 2005, p. 3

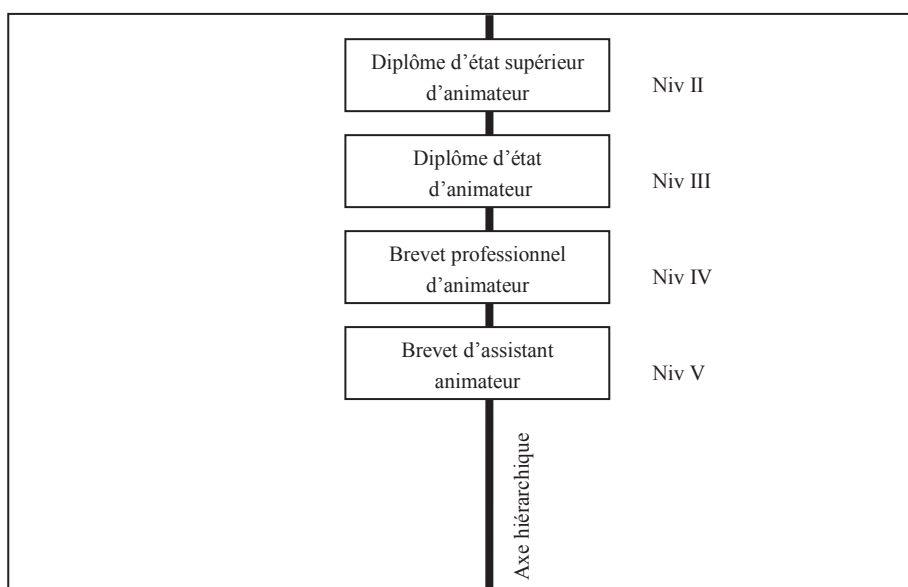
²⁴⁶ http://www.aforts.com/metiers_et_formation/page_metiers_et_formation.htm

²⁴⁷ IGAS, 2006, Op. cit., p. 76

(EJE / 12 800), les éducateurs techniques spécialisés (ETS / 10 100), les moniteurs éducateurs (ME / 17 700) et les aides médico-psychologiques (AMP / 24 700). Ces professionnels interviennent auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes présentant des déficiences physiques ou psychologiques. Ce domaine est organisé sur deux axes, le premier en terme de proximité d'activité et le second en terme de hiérarchie de diplôme.

Le domaine des **métiers de l'animation** (59 600) regroupe « *une diversité de situations professionnelles qui se sont développées à partir d'action d'éducation populaire. L'intervention des animateurs se situe tant sur des aspects éducatifs, culturels que sociaux. En fonction des situations, ils sont plus ou moins au contact permanent de publics d'enfants, de jeunes, de familles ou de résidents d'établissements médico-sociaux.* »²⁴⁸ La récente réforme des métiers de l'animation institue quatre diplômes allant du niveau v au niveau II : Assistant animateur technicien (BAPAAT), Brevet professionnel d'animateur (BPJEPS), Diplôme d'État d'animateur (DEJEPS) et Diplôme d'État supérieur d'animateur (DESJEPS).

Figure 2 : le domaine d'intervention de l'animation



Le quatrième domaine intitulé **métiers de l'accueil au domicile** (308 300) comprend la prise en charge au domicile, par l'intervenant social des personnes âgées, d'adultes handicapés, ou d'enfants, ainsi que l'accueil familial thérapeutique. Un seul diplôme d'État existe dans ce domaine, celui d'assistant familial (DEAF). Ce domaine est en cours de professionnalisation puisque le DE ne date que de 2005 et qu'une grande partie des professionnels en exercice n'est pas encore formée. Il rassemble toutefois la plus grande partie des professionnels du travail social (308 000 sur 600 000).

²⁴⁸ Ibid.

Cette construction par domaine d'intervention permet une lecture plus aisée du travail social. Toutefois, on voit rapidement les limites d'un modèle qui ne permet pas d'intégrer un grand nombre de situations professionnelles :

- les nouveaux emplois apparus dans le dispositif « emplois jeunes » (médiateur social, femme relais, agent de proximité...),
- les métiers de l'insertion sociale et professionnelle,
- les cadres : chef de service, chef de projet, directeur, ingénieur, chargé de développement...

Les domaines d'intervention sont construits sur les diplômes traditionnels du travail social, restant ainsi sur une logique d'entrée dans le métier par la qualification. Or, « *la décentralisation politique et administrative, les nouvelles politiques publiques et surtout la précarisation massive des conditions de vie des usagers ont conduit à une mutation des fonctions, des modalités de recrutement et du profil des différentes catégories d'intervenants sociaux* »²⁴⁹.

C'est sur ce constat de « *métamorphoses du travail social* »²⁵⁰ qu'a été lancée une recherche, impulsée par la MIRE, sur les évolutions de ce champ professionnel. Cette recherche a fait l'objet d'une publication sur laquelle nous nous appuyons pour décrire notre troisième porte d'entrée par la compétence.

L'entrée par la compétence

Ce que nous nommons « entrée par la compétence » s'inscrit dans un contexte d'ouverture du marché du social à une multitude de nouveaux intervenants qu'il est difficile de rassembler tellement les appellations et les niveaux de formation varient²⁵¹. De ce constat, il est apparu que l'entrée par les qualifications perdait son sens et qu'il y avait nécessité de construire d'autres modèles d'observations.

Élisabeth Maurel²⁵² propose une typologie des métiers de l'intervention sociale identifiés à partir de leurs contenus d'activités et qui se compose de trois familles de métiers :

Cette typologie fait apparaître les critères liés à la qualification puisqu'aucune des appellations utilisées ne correspond à un diplôme. D'autres critères sont utilisés tels que la présence ou non d'un contact direct avec le public, les notions de proximité et de distanciation, l'opposition projet et programme, la fonction hiérarchique et la fonction de négociation politique...

²⁴⁹ Chopart J-N., Op. cit., 4ème de couverture

²⁵⁰ Autés M. in Chopart J-N., 2005, p.249

²⁵¹ Monrose N. dénombre plus de quarante appellations différentes pour cent vingt intervenants interrogés et des niveaux de formation d'une grande hétérogénéité, par exemple : du CAP au troisième cycle universitaire pour une même fonction dans la même institution ; Beynier Dominique recense cent quatre-vingt appellations pour les cinq cent intervenants de sa base de données, CHOPART, 2005, Op. cit., p. 42 et 59

²⁵² Maurel E. in Chopart J-N., 2005, p. 25

Tableau 6 : Typologie des métiers à partir de l'activité

Familles de métiers	Sous-groupes
les métiers de présence sociale	les métiers d'accueil
	les métiers de rue
les métiers de l'organisation sociale	les cadres managers de service
	les cadres intermédiaires
	les coordonnateurs de programme
	les accompagnateurs de projet
les métiers d'intervention directe	le modèle de l'intermédiation
	le modèle de l'accompagnement à base procédurale
	le modèle de l'accompagnement socialisateur

Les travailleurs sociaux traditionnels pourront s'inscrire dans cette typologie, non pas en fonction de leurs diplômes, mais en fonction de leurs activités.

Poussant encore plus loin l'analyse, Dominique Beynier et Jean-Noël Chopart proposent de « *déconstruire et de reconstruire le champ de l'intervention sociale sur la base des tâches accomplies* »²⁵³. À partir des quarante et une tâches élémentaires, mais également à partir des éléments liés aux profils socio-biographiques des professionnels, ces deux auteurs proposent une catégorisation en six logiques d'intervention, qu'ils nomment également « métiers » de l'intervention sociale.

- les métiers de l'intervention à domicile,
- les métiers de l'insertion sociale,
- les auxiliaires de l'intervention sociale,
- les métiers du développement local,
- les métiers d'interface,
- les métiers de l'encadrement.

Si cette catégorisation présente l'avantage d'intégrer l'ensemble des intervenants sociaux, elle présente un inconvénient majeur pour notre étude : il devient impossible de faire un lien entre le métier et la formation puisque les correspondances entre diplôme et métier disparaissent.

Pourtant, il semble que la « valeur » des diplômes historiques et notamment les diplômes d'état ne soit pas totalement dépréciée. Citons Michel Autès : « *on le voit aussi dans nos entretiens avec des professionnels du champ qui n'appartiennent pas aux métiers classiques : le modèle du travail social constitue pour eux une référence, au point que certaines trajectoires atypiques (et souvent surqualifiées) conduisent certains à rechercher la stabilisation de leur carrière par l'accès à un diplôme social, fût-il de niveau IV* »²⁵⁴.

Ce qui semble apparaître ici n'est pas une remise en cause des formations du travail social, mais plutôt un mode d'entrée dans le métier qui ne se fait plus exclusivement par la qualification et un accès à la qualification qui peut venir ultérieurement dans la trajectoire

²⁵³ Beynier, in Chopart, Op. cit., p. 57

²⁵⁴ Autès M., Ibid. p. 261

professionnelle. C'est donc une autre porte d'entrée qui s'ouvre sous l'angle de l'analyse des trajectoires professionnelles.

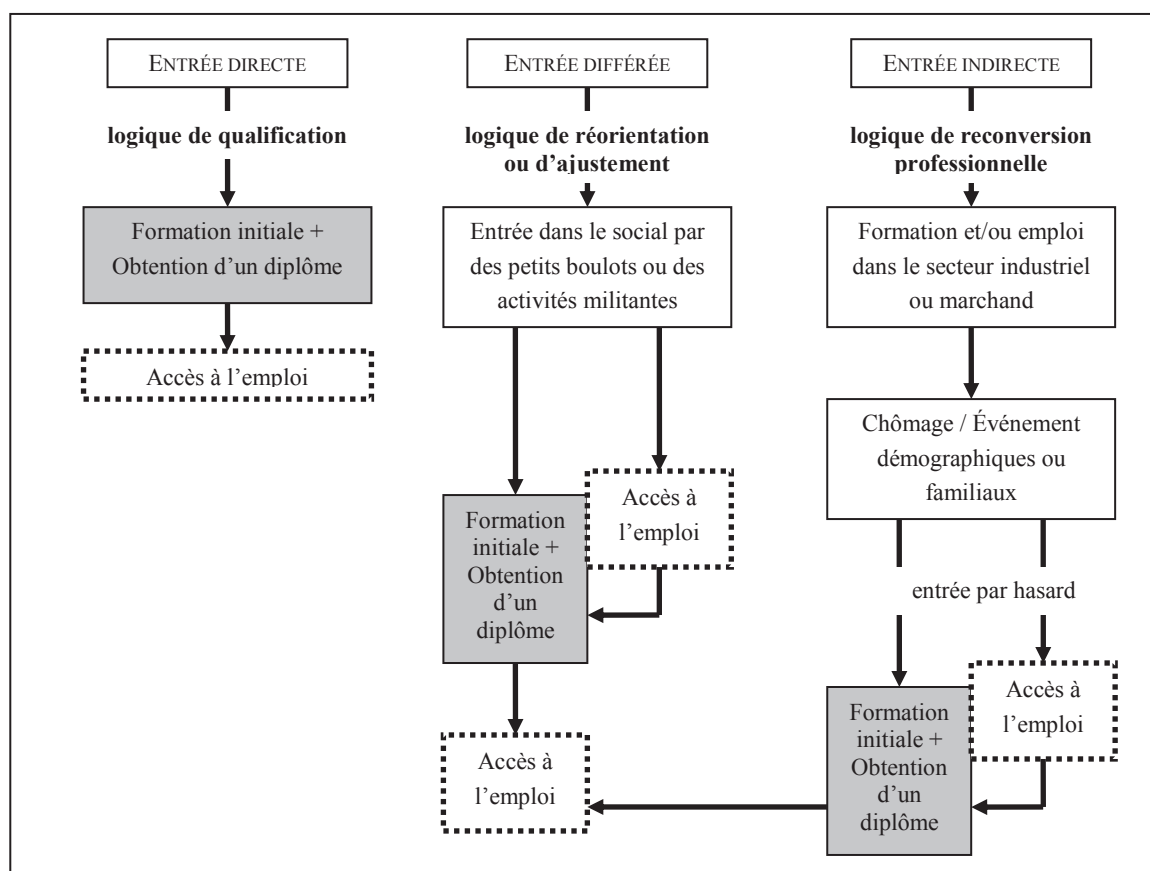
L'entrée par les trajectoires

Thierry Rivard et François Bigot ont appuyé leurs analyses sur une reconstitution des trajectoires d'intervenants sociaux appuyée sur « *un recueil de données portant sur la formation (scolaire, professionnelle et continue), les événements (familiaux) ainsi que des éléments relatifs à la vie sociale (activité associative, militante)* ». ²⁵⁵ Le premier élément noté par les auteurs est l'importance d'un moment particulier nommé « *l'entrée dans le secteur social* » ce qui les amène à distinguer trois calendriers professionnels.

On repère, en premier lieu, une entrée dans le social qualifiée de « directe ». La personne intègre une formation initiale en travail social qui lui permet d'obtenir un diplôme avec lequel elle pourra postuler à un emploi correspondant à la qualification acquise.

C'est l'entrée classique par la qualification, que nous avons déjà décrite précédemment, « *et qui constitue le point de départ d'une carrière professionnelle, c'est-à-dire plus ou moins ordonnée et prévisible* » ²⁵⁶.

Figure 3 : Les 3 modes d'entrée dans le social



²⁵⁵ Rivard Thierry, Bigot François, Ibid., p. 177

²⁵⁶ Ibid., p. 181

La deuxième voie, nommée « entrée différée », est empruntée par des personnes « *qui manifestent la volonté d'entrer dans ce secteur (quelle que soit la motivation) et vont adopter une stratégie qui procède par étapes progressives pour prendre pied dans le secteur professionnel. La période peut être qualifiée d'intermédiaire (ou de passage) dans la mesure où elle s'intercale entre l'activité hors social et l'activité dans le secteur social.* »²⁵⁷ Deux types d'activités professionnelles peuvent s'inscrire dans cette période d'intermédiaire :

- les activités sous statut précaire, de type contrats aidés, vacations, temps partiel... qui peuvent se conclure par une entrée en formation qualifiante et rejoindre de manière différée les postulants à l'entrée directe ;

- des activités militantes (politique, syndicale, confessionnelle...) qui servent de point d'appui et permettent un passage progressif d'une activité bénévole à une activité professionnelle.

Enfin, l'entrée « indirecte » est liée à l'inactivité puisqu'il s'agit d'un public à la recherche d'emploi, soit à la suite d'une interruption d'activité pour des événements biographiques (mutation, maternité, rapprochement de conjoint, congé parental...), soit lors d'un épisode de chômage et qui croise par hasard dans sa recherche un poste dans le secteur social. « *Ce cas de figure fait référence à des personnes « jeunes » qui ont connu des difficultés pour s'insérer professionnellement (succession de CDD, alternance de période de chômage...) tout en disposant d'une qualification professionnelle de type BTS ou DUT (BTS action commerciale).* »²⁵⁸

L'entrée indirecte et l'entrée différée se rapprochent plus de la logique de la compétence puisqu'elles s'appuient sur la pratique des personnes, soit par transfert de l'expérience acquise dans une activité militante, associative, soit sur le « tas », « *c'est-à-dire les savoir-faire dispensés par les collègues et/ou, le cas échéant, la formation continue* ». ²⁵⁹ On voit donc apparaître une relation inverse entre l'entrée directe fondée sur une logique de la qualification et les entrées indirecte ou différée, fondées elles sur la logique de la compétence.

Toutefois, Thierry Rivard et François Bigot n'en restent pas à ce constat et poussent plus loin leur analyse en examinant le déroulement ultérieur de la carrière. Il en ressort que dans les différentes entrées, la préparation d'une formation du secteur social et l'obtention d'un diplôme est un gage de stabilité professionnelle. Dans la première logique, le diplôme est la clé d'entrée qui permet l'accès à la carrière et à la reconnaissance statutaire.

En revanche, « *ceux qui se trouvent dans cette logique de la compétence doivent satisfaire (ou satisfont), à un moment donné, à une injonction de certification, ne serait-ce que sur un plan statutaire (pour des raisons de stabilisation ou de mise en conformité)* »²⁶⁰.

Ce croisement entre logique de la qualification et logique de la compétence nous paraît tout à fait important, puisqu'il montre que l'accès à la qualification par l'obtention d'un diplôme est un élément de parcours presque incontournable. On entre dans le social soit par

²⁵⁷ Ibid., p. 182

²⁵⁸ Ibid., p. 182

²⁵⁹ Ibid., p. 190

²⁶⁰ Ibid. p. 190

l'obtention du diplôme, soit par d'autres voies, mais le passage par la formation va s'avérer nécessaire pour asseoir son statut et son déroulement de carrière. Ainsi, quelle que soit l'entrée utilisée, il apparaît que les chemins se croisent dans les établissements de formation.

Cette entrée par les trajectoires permet, semble-t-il de recentrer notre sujet d'étude. Nous avons pu voir précédemment que l'accès direct au social par la qualification semblait remis en cause notamment par l'extension du champ du travail social à ce que l'on nomme intervention sociale. La multitude des intervenants, l'ouverture du marché, l'entrée par la compétence ont modifié le paysage, mais si l'on pouvait penser que les formations en travail social seraient les premières victimes de ces évolutions, il semble que l'accès à la qualification garde toute son importance, notamment en termes d'accès à un statut et au déroulement de carrière. La qualification viendrait jouer un rôle de « *passport* »²⁶¹ pour la poursuite de la carrière.

Cette analyse est également développée par Michel Messu²⁶² dans un article où il interroge l'existence réelle d'un nouveau travail social, alors qu'il s'agirait plutôt, de son point de vue, d'une profession qui s'adapte à son contexte d'exercice. C'est ce que l'on peut repérer notamment à travers le fait que les nouveaux intervenants sociaux construisent leurs identités en référence aux métiers canoniques du travail social. Ainsi, « *lorsque les nouveaux venus dans le champ professionnel par des voies non traditionnelles, des allogènes en quelque sorte, sont en quête de reconnaissance statutaire c'est vers des certifications propres au champ professionnel qu'ils se tournent* ».²⁶³

Si nous avons pu présenter ci-dessus les différents types de diplômes officiels du travail social, il nous semble pertinent d'observer maintenant si les évolutions du secteur ont eu des effets sur l'offre de formation.

2.3 - Les formations sociales

Les formations du CASF

Nous aborderons d'abord les formations définies dans le CASF (voir précédemment) puis nous développerons les autres formations du secteur de l'intervention sociale.

Les données qui vont être présentées ici proviennent de documents produits²⁶⁴ par la Direction de la recherche, de l'évaluation et des statistiques (DREES) du Ministère des Affaires sociales et n'intègrent pas les diplômes liés à la filière de l'animation.

²⁶¹ Ibid.

²⁶² Messu Michel, Un autre qui est le même, in Informations sociales, *Les métiers du social*, n° 94, 2001, p. 76-87

²⁶³ Ibid., p. 86

²⁶⁴ Grenat Pascale, Bertrand Dominique, La formation aux professions sociales en 2002 et 2003 – *Études et résultats* n° 85, 2005 ; Grenat Pascale, Bertrand Dominique, La formation aux professions sociales en 2004 – *Études et résultats* n° 98, 2006 ; Grenat Pascale, Marquier Rémy, Masson Luc, La formation aux professions sociales en 2005 – *Études et résultats* n° 117, 2007 ; Grenat Pascale, Masson Luc., Sidibe Aboubacar., Les étudiants se préparant aux diplômes de travail social en 2006 – *Études et résultats* n° 696, 2009 ; Nahon Sandra, La formation aux professions sociales en 2011 – *Série statistiques* n° 175, janvier 2013

Le premier élément sur lequel nous voudrions insister est l'évolution du nombre de sections et d'étudiants durant ces dernières années. En effet, compte tenu des éléments énoncés plus haut, sur la perte de monopole des travailleurs sociaux historiques et l'entrée dans le secteur d'autres formations, on pourrait s'attendre à voir les effectifs en formation diminuer, or il n'en est rien.

Tableau 7 : Évolution des effectifs et des sections de formation de 1985 à 2011

	1985	1995	2004	2005	2006	2009	2011
Nombre de diplômes	7	8	11	14	14	14	14
Nombre de sections de formation	571	675	719	983	1 069
Nombre d'étudiants	20 713	29 263	53 642	53 983	55 295	64 983	65 966

Le nombre d'étudiants accueillis en formation en 2011 était de 65 966. Il a fait plus que tripler entre 1985 et 2011. Cette progression est principalement liée au développement des formations de niveaux V et IV, peu nombreuses en début de période : 18 % d'élèves aux niveaux IV et V en 1985, contre 45 % en 2011.

Le nombre de diplômes en travail social a doublé en 25 ans. Une mise en perspective avec les années de création des diplômes permet de repérer que, si un certain nombre de diplômes ont été créés récemment, la majeure partie existait avant 1985, mais n'était sans doute pas intégrée dans les statistiques.

L'augmentation constante des effectifs et des sections ne montre pas un secteur en déclin, mais plutôt en constante évolution. Sans doute est-il nécessaire d'étudier plus finement les évolutions par diplôme pour vérifier si cette évolution est homogène.

Nous avons intégré, dans le tableau ci-dessous, les effectifs en formation en 1985, 1995, 2004, 2008, 2010 et 2011.

L'observation globale de ces chiffres montre une forte augmentation des effectifs de niveau III, IV et V entre 1995 et 2004 puis une stagnation - voire une diminution pour les AMP, AVS et TISF - jusqu'en 2007 (sauf pour le CAFERUIS, créé en 2004 qui progresse fortement). À partir de 2008, nous constatons une nouvelle augmentation (+ 10 000 étudiants entre 2007 et 2010) principalement dûe à l'accroissement des effectifs en niveau V (AF et AMP) et niveau I et II (CAFERUIS et CAFDES). Pour la première fois, une diminution des effectifs globaux est visible entre 2010 et 2011 et se concrétise par une baisse dans les formations de niveau V, IV, II et I. Il est trop tôt pour pouvoir dire s'il s'agit d'un phénomène passager ou d'une tendance pour les années à venir.

Tableau 8 : Évolution des effectifs en formation par diplôme entre 1985 et 2011 (hors animation)

Intitulé	1985	Effectif 1985 en % du total	1995	Effectif 1995 en % du total	2004	2008	2010	2011	Effectif 2011 en % du total
Diplôme d'état Assistant Familial	...	0	...	0	...	3888	4249	3967	6
Diplôme d'état Aide médico-psychologique	1 415	6,83	4 816	16,46	10 241	10 335	13 084	12 669	19,2
Diplôme d'état Assistant de vie sociale	...	0	3 077	10,51	7 816	5 891	6 016	5 508	8,3
<i>Total formations niveau V</i>	<i>1 415</i>	<i>6,83%</i>	<i>7 893</i>	<i>27%</i>	<i>18 057</i>	<i>20 204</i>	<i>23 349</i>	<i>22 144</i>	<i>33,6</i>
Diplôme d'état Moniteur éducateur	2 353	11,36	3 400	11,62	5 828	5 857	6 210	6 509	9,9
Technicien de l'intervention sociale et familiale	...	0	230	0,79	1303	1141	1271	1227	1,9
<i>Total formations niveau IV</i>	<i>2 353</i>	<i>11,36%</i>	<i>3 630</i>	<i>12,4%</i>	<i>7 131</i>	<i>7 399</i>	<i>7 760</i>	<i>7 736</i>	<i>11,7</i>
Diplôme d'état Éducateur spécialisé	7 785	37,59	7 361	25,15	12 584	13 732	14 262	14 398	21,8
Diplôme d'état Assistant de service social	5 776	27,89	5 741	19,62	8 352	9 079	8 643	8 537	12,9
Diplôme d'état Éducateur de jeunes enfants	1 934	9,34	2 945	10,06	4 507	4 611	4 901	5 123	7,8
Diplôme d'état Éducateur technique spécialisé	832	4,02	829	2,83	1 044	828	787	754	1,1
Diplôme de Conseiller en économie sociale et familiale	618	2,98	864	2,95	1 384	1 539	1 940	1 932	2,9
<i>Total formations niveau III</i>	<i>16 945</i>	<i>81,8%</i>	<i>17 740</i>	<i>60,6%</i>	<i>27 871</i>	<i>29 789</i>	<i>30 533</i>	<i>30 744</i>	<i>46,6</i>
Médiateur Familial	...	0	...	0	...	595	475	404	0,6
Certificat d'Aptitude aux fonctions d'encadrement et de Responsable d'unité d'intervention sociale	...	0	...	0	...	2 841	3 442	3 414	5,2
<i>Total formations niveau II</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>3 436</i>	<i>3 917</i>	<i>3 818</i>	<i>5,8</i>
Diplôme Supérieur en travail social et Diplôme d'état d'Ingénierie social	...	0	...	0	583	541	629	641	1
Certificat d'aptitude aux fonctions de Directeur d'établissement ou service d'intervention sociale	...	0	...	0	...	867	1 010	883	1,3
<i>Total formations niveau I</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>583</i>	<i>1 408</i>	<i>1 639</i>	<i>1 524</i>	<i>2,3</i>
Total toutes formations	20 713	...	29 263	...	53 642	62 317	67 171	65 966	100

De manière plus précise, le premier élément que nous repérons est l'augmentation massive des effectifs de niveau V, qui passe de 1 415 individus en 1985 à 18 000 en 2004. Ceci est particulièrement vrai pour les étudiants AMP, qui représentent aujourd'hui 19% de l'ensemble des étudiants contre 7% en 1985. Ces effectifs d'étudiants de niveau V prennent une pente descendante de 2004 à 2007 puis augmentent à nouveau jusqu'en 2010.

Les formations de niveau III rassemblent toujours la plus grande cohorte d'individus, avec 46% de l'effectif global, mais ce pourcentage est en constante diminution (82% en 1985 et 60% en 1995). Les étudiants ES sont les plus nombreux puisqu'avec 14 398 étudiants, ils représentent le cinquième de l'effectif total.

Les formations de niveau I et II rassemblent 8,1% de l'effectif global. Les deux formations de niveau II sont assez récentes (Médiateur familial et Responsable d'unité d'intervention – CAFERUIS), mais rassemblent déjà 2 000 individus en 2006. Notons la forte évolution du CAFERUIS puisque cette formation créée en 2004 compte 3 414 inscrits. On peut faire l'hypothèse que ce premier diplôme d'état de niveau II de cadre vient répondre à des exigences de qualifications posées par les ministères²⁶⁵.

Pour synthétiser, nous retiendrons une augmentation constante des effectifs en formation se manifestant jusqu'en 2004, puis à nouveau à partir de 2008 par une progression des diplômes de niveau V puis de niveau I et II.

Pour les diplômes les plus anciens de niveau II, on ne peut donc pas parler de recul de l'activité de formation, mais d'une stagnation que nous pouvons analyser comme un arrêt de la progression dû à l'entrée de concurrents sur le marché :

- concurrence interne « par le bas » par les diplômés de niveau IV et V et « par le haut » par les diplômés de niveau I et II,

- concurrence externe par de nouveaux acteurs ;

Mais ceci est également produit par l'atteinte d'un point d'équilibre d'un secteur qui ne se développe plus et qui forme des professionnels, non dans un but de développement mais de remplacement des individus qui quittent ce secteur professionnel (départ en retraite, changement d'activité professionnelle...).

Compte tenu de ce que nous avons pu avancer de l'élargissement du marché du travail social à l'intervention sociale, on aurait pu s'attendre à ce que l'ensemble des effectifs en formation augmente pour répondre à une demande sociale plus forte. C'est donc bien sur une double hypothèse que nous resterons :

- concurrence interne liée à la multiplication des diplômes et aux évolutions dans les modes de recrutement dans les établissements sociaux et médico-sociaux,

- concurrence externe dûe à l'entrée de nouveaux acteurs.

Les formations de l'intervention sociale, hors CASF

Il s'agit donc pour nous de savoir si l'offre de formation s'est également élargie et si les EFTS sont entrés eux aussi dans un marché concurrentiel.

Nous avons observé les autres offres de formations répertoriées par la Direction générale de l'action sociale (DGAS) comme « *contribuant à la qualification du champ de l'intervention sociale* »²⁶⁶ et qui sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 9 : Diplômes et titres de l'intervention sociale (hors EFTS)²⁶⁷

²⁶⁵ Le décret n° 2007-221 du 19 février 2007 pris en application du code de l'action sociale et des familles et relatif aux modalités de délégation et au niveau de qualification des professionnels chargés de la direction d'un ou plusieurs établissements ou services sociaux ou médico-sociaux impose pour tout recrutement à venir, le niveau II de qualification requis et oblige tous professionnels non qualifiés à s'engager à suivre une formation à l'encadrement dans un délai de cinq ans.

²⁶⁶ DGAS, 2007, Op. cit., p. 30

Certificateurs	Diplômes et titres	Flux annuel de diplômés (2004)
Niveau V		
Éducation nationale	BEP carrières sanitaires et sociales	19 899
	CAP petite enfance	10 473
	CAP agent de prévention et de médiation	
Travail emploi	Titre professionnel assistant de vie aux familles	2468
	Titre professionnel agent de médiation, information, services	171
Agriculture	CAPA services en milieu rural	1525
	BEPA services aux personnes	7152
Niveau IV		
Éducation nationale	Bac technologie sciences médico-sociales	18 154
	Bac sciences et technologies de la santé et du social (S.T.2.S.)	
	Bac professionnel services de proximité et vie locale	
Travail emploi	Titre professionnel encadrant technique d'insertion	19
	Titre professionnel technicien médiation services	50
Agriculture	Bac professionnel services en milieu rural	2013
Niveau III		
Éducation nationale	DUT carrières sociales (voir ci-dessous)	1124
	Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) (voir ci-dessous)	
Travail emploi	Titre professionnel conseiller en insertion professionnelle	
Agriculture	BTSA services en espace rural	
Niveau II		
Éducation nationale	Licences professionnelles intervention sociale (voir ci-dessous)	1000
	DHEPS - Diplôme des Hautes Études en Pratiques sociales (voir ci-dessous)	
Niveau I		
Éducation nationale	Masters professionnels (voir ci-dessous)	

Les quatre diplômes qui suivent sont préparés à l'université et sont de niveau III à I. Nous avons souhaité approfondir leur étude, car ils semblent entrer en concurrence avec les diplômes « historiques »²⁶⁸ du travail social. De fait, ces nouvelles formations universitaires vont :

- produire des concurrents directs sur le marché du travail avec les ES, ASS, animateurs...
- favoriser l'accès dans des conditions aménagées aux formations traditionnelles par la voie de dispenses, d'allégements...
- permettre à des titulaires de diplômes canoniques de se « spécialiser » dans de nouveaux champs d'interventions en accédant à l'université par la formation continue.

Le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) « Carrières Sociales » compte quatre options : animation sociale et socioculturelle, assistance sociale, éducation spécialisée, gestion urbaine. Il se prépare dans une vingtaine d'IUT (instituts universitaires de technologie) et

²⁶⁷ Ibid.

²⁶⁸ Nous empruntons cette expression à Jacques Ion et Bertrand Ravon. (Op. cit., p. 28)

permet soit un accès direct à l'emploi, soit l'entrée en formation d'ES ou d'ASS en deuxième ou troisième année.

Les départements Carrières Sociales des IUT dispensent un enseignement ayant pour but de préparer en deux ans leurs étudiants aux fonctions de techniciens supérieurs de l'intervention sociale et socioculturelle, tout en leur offrant la possibilité de poursuivre leurs études suivant leur projet personnel. Trois IUT sont agréés pour préparer aux diplômes d'État lors d'une 3^{ème} année de formation qui suit l'obtention du DUT. Le financement de cette année supplémentaire revient aux régions. L'IUT de Grenoble prépare au DEASS et DEES (ainsi qu'au DEETS en formation continue, sans passer par le DUT), l'IUT de Tourcoing au DEES et l'IUT de Bobigny au DEASS (par le biais d'une licence professionnelle en assistance sociale). L'obtention d'un diplôme en travail social n'est donc pas réservée aux établissements de formation en travail social. Depuis 1967 (Grenoble), des travailleurs sociaux sont formés à l'Université.

Tableau 10 : les DUT carrières sociales en France²⁶⁹

	option animation socioculturelle	option assistance sociale	option éducation spécialisée	option gestion urbaine
IUT 2 - 38 031 GRENOBLE	X	X	X	
IUT B de l'université de Lille 3 - 59 208 TOURCOING	X		X	X
IUT Michel de Montaigne Gradignan - 33175 GRADIGNAN	X			
IUT Paris Descartes - 75016 PARIS	X	X		
IUT de Belfort-Montbéliard, site de Belfort - 90016 BELFORT	X			X
IUT de Bobigny - 93000 BOBIGNY	X	X		X
IUT de Figeac - 46100 FIGEAC	X			
IUT de Nice Côte d'Azur - Site de Menton - 06500 MENTON	X			
IUT de Reims, Châlons, Charleville - 51000 CHÂLONS-EN-CHAMPAGNE	X			
IUT de Rennes - 35704 RENNES	X			
IUT de Seine et Marne Sud (site Sénart) - 77567 LIEUSAIN	X			
IUT de Tours - 37000 TOURS	X			
IUT du Havre - 76610 HAVRE (LE)	X	X		
IUT d'Angers - Antenne de Cholet - 49300 CHOLET		X	X	
IUT Périgueux Bordeaux IV - 24019 PÉRIGUEUX				X
IUT d'Aix en Provence Département carrières sociales gestion urbaine - 13090 AIX-EN-PROVENCE				X
IUT d'Alençon - 61250 DAMIGNY				X
	13	5	3	6

²⁶⁹ <http://www.onisep.fr/onisep-portail/portal/media-type/html>

Le Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) est un diplôme de niveau III qui conduit à une qualification de technicien supérieur. Il s'adresse aux bacheliers généraux et technologiques qui ont un projet professionnel précis et souhaitent se diriger rapidement vers la vie active. Le DEUST est un diplôme de premier cycle de l'université à vocation professionnelle obtenu après deux années d'études. La formation a pour but l'acquisition de connaissances universitaires de base et d'une qualification professionnelle (la plupart du temps par des stages). Nous avons identifié une dizaine de DEUST qui ont chacun une appellation propre par exemple : administration et gestion des entreprises de l'économie sociale, accompagnement social et éducatif, promotion de la vie associative, nouveaux métiers de la cité...

Le Réseau des Hautes Études des Pratiques Sociales (RHEPS) réunit des universités, des instituts de promotion sociale, les quatre Collèges coopératifs (Paris, Lyon, Aix-en-Provence et Rennes). Chacun propose un parcours d'études supérieures par la recherche-action : le Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales. Le DHEPS est un diplôme positionné au niveau Master 1. Il sanctionne un parcours individualisé d'éducation permanente, au cours duquel le candidat conçoit et réalise un projet de recherche-action dans son domaine social et professionnel de référence. Le DHEPS est un diplôme de promotion sociale. L'admission à la formation est prononcée sur la base d'une évaluation du parcours personnel et professionnel du candidat, au vu de ses potentialités et de la pertinence de son projet de recherche. Aucun diplôme n'est exigé²⁷⁰.

Les licences professionnelles ont été mises en place à la rentrée 2000. Pour l'année 2003-2004, 18 900 étudiants étaient inscrits en licence professionnelle, dont 1 635 dans le domaine de l'intervention sociale²⁷¹. On dénombre à ce jour cinquante licences différentes réparties sur l'ensemble du territoire, que nous avons classées dans le tableau ci-dessous en fonction de leurs spécialités.

Tableau 11 : Les licences professionnelles en intervention sociale²⁷²

Spécialités	Nbre de licences
Coordination secteur Gériatologie	7
Coordination de projet d'animation et de développement social et socioculturel	7
Métiers du développement social urbain	6
Métiers de l'insertion et de l'accompagnement social	6
Métiers de la formation	6
Management dans les organismes de protection sociale	4
Métiers de la médiation	3
Responsable de structures sociales et médico-sociales	3
Métiers de la médiation	3

²⁷⁰ Voir aussi Dujarrier Marie-Anne (dir.), *Travailleurs sociaux en recherche-action : Éducation, insertion, coopération*, L'Harmattan, 2010, p. 21

²⁷¹ DEPP, *La réussite en licence professionnelle*, Note d'information 07.13, avril 2007

²⁷² Les licences professionnelles à la rentrée 2008, <http://www.sup.adc.Education.fr/lplst/>

Intervenant spécialisé dans le domaine de la surdité (langue des signes)	2
Économie sociale	2
Ingénierie de projets de solidarité internationale	1
Usages socio-éducatifs des technologies de l'informatique et de la communication	1
Gestion de l'habitat social	1
Accueil personnalisé des publics à besoins spécifiques	1
Écrivain public	1

Il est aisé de s'apercevoir que les spécialités des DEUST et des licences se situent dans les nouveaux champs d'intervention du social, peu ou pas occupés par les métiers traditionnels du travail social (gérontologie, développement social, insertion, médiation...), mais également dans des postes à responsabilité (coordination, responsable, management) traditionnellement occupés par des cadres (chefs de service, directeurs) dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux.

Enfin, Jean-Christophe Barbant a répertorié 121 formations de type masters professionnels relevant de l'intervention sociale qu'il propose de regrouper dans cinq catégories que nous avons reprises dans le tableau ci-dessous.

Tableau 12 : Catégorisation des spécialités des masters professionnels relevant de l'intervention sociale²⁷³

Ingénierie, expertise et intervention sociale	Intervention sociale et changement
	Ingénierie des ressources humaines
	Expertise et intervention sociologique
	Interventions sanitaires et sociales
	Management des organisations
Politiques sociales et sanitaires	Politiques publiques et changement social
	Développement local, acteurs sociaux et dynamiques spatiales
	Insertion, médiation, prévention
Territoire et urbanisme	Urbanisme, projet territorial et développement durable
	Ingénierie environnementale et développement durable des territoires
Communication et gestion de l'action publique	Action publique et action sociale
	Expertise en sémiologie et communication
Gestion de l'environnement, coopération et international	Coopérations et solidarités internationales
	Gestion des catastrophes et risques naturels

Ainsi pour clore ce tour d'horizon, nous avons recensé 38 titres ou diplômes du secteur de l'intervention sociale :

- 11 de niveau V dont 4 agréés CFAS,
- 8 de niveau IV dont 3 agréés CFAS,
- 10 de niveau III dont 6 agréés CFAS,
- 6 de niveau II dont 3 agréés CFAS,

²⁷³ Barbant J-C., Op. cit., p. 200-203

- 3 de niveau I dont 2 agréés CFAS.

Il y a donc autant de diplômes délivrés dans les EFTS que dans les autres structures de formation. L'absence de données sur le nombre de diplômés dans chaque formation ne nous permet pas d'évaluer la part prise par ces « nouveaux diplômés » sur le marché du travail.

On peut donc observer une multiplication des formations dans l'intervention sociale, et ce, dans tous les niveaux de formation. L'implication de nombreux ministères (Éducation nationale, Agriculture, Travail) montre que la question sociale a envahi l'ensemble de la sphère professionnelle et qu'il ne s'agit plus seulement d'une affaire de spécialistes.

Cette première approche du social nous permet de préciser certaines pistes qui paraissent incontournables dans notre recherche.

Un détour par l'histoire du travail social témoigne d'une construction longue et progressive du secteur. Elle s'appuie sur des activités bénévoles et militantes pour se professionnaliser progressivement avec la création de formations organisées par les professionnels eux-mêmes puis, plus ou moins rapidement reconnues par la puissance publique en devenant diplôme d'état. Les métiers d'ASS, d'ES et d'animateur, qualifiés d'« historiques », se sont construits sur ce modèle.

Une des clés de compréhension passera donc par l'histoire du social, mais surtout par l'histoire des écoles, qui explique en grande partie l'organisation du système de formation telle qu'elle existe aujourd'hui.

Si l'on parle aujourd'hui d'une ouverture du marché du social à des nouveaux venus, c'est sans doute qu'auparavant le secteur professionnel avait su combler tous les espaces en développant un grand nombre de formations, et donc de métiers, couvrant les différentes filières et les différents niveaux. Cette multiplication des formations organisées par les professionnels eux-mêmes, a certainement permis de ne pas perdre le monopole du social pendant un temps tout en conservant des identités de métier très fortes, mais il a également généré une grande confusion pour qui souhaite en comprendre l'organisation. Difficile pour les non-initiés de repérer l'utilité des 18 diplômes d'État existant aujourd'hui. Nous analyserons donc l'évolution des formations aux professions sociales se réclamant encore à ce jour du travail social.

C'est sur des bases déjà complexes que le social s'est élargi à de nouveaux champs d'intervention : *« confronté à l'extension de la pauvreté, à la fragilisation des statuts sociaux, à la souffrance psychique, à l'affaiblissement de l'état providence, à la décentralisation, ... il est amené à se transformer sans cesse, dans les pratiques sur le terrain »*²⁷⁴. Pour répondre à ces nouvelles missions dont ne se sont pas saisis les travailleurs sociaux les plus anciens, un grand nombre de nouveaux intervenants sont entrés dans le social

²⁷⁴ Ion J., 2005, Op. cit., 4ème de couverture

non pas sur la base de leur qualification, mais plutôt sur celle de leurs compétences. Le travail social étant devenu illisible, il a fallu penser de nouvelles grilles de lecture que nous avons pu repérer notamment dans les travaux de la MIRE et qui aboutissent à la construction du champ de l'intervention sociale et d'une nouvelle articulation des métiers référée aux activités professionnelles et plus seulement aux diplômes. C'est ce que certains nomment le passage d'une logique de la qualification à une logique de la compétence et l'entrée dans un marché concurrentiel pour les professionnels comme pour les instituts de formation.

Pourtant, l'analyse des trajectoires des professionnels indique qu'il existe bel et bien plusieurs portes d'entrée dans le social. De fait, les formations sociales ne sont plus les seules qui permettent l'accès à des emplois dans le social. Nous avons dénombré 38 titres ou diplômes de l'intervention sociale (voir tableau 11 ci-dessous). Cependant, il apparaît assez clairement que les formations aux professions traditionnelles sanctionnées par un diplôme d'État gardent encore un certain prestige, notamment en termes de reconnaissance et de statut. Ainsi, les nouveaux intervenants sociaux peuvent être amenés durant leur carrière à tenter de sécuriser leur situation professionnelle par l'obtention d'un DE. On peut comprendre ce souhait si l'on regarde la très bonne insertion professionnelle des diplômés des métiers « historiques » : accès rapide à l'emploi, obtention de contrat long, emploi correspondant au diplôme...²⁷⁵

Ainsi, au regard de la complexité du champ, nous ne pourrions pas étendre notre étude sur l'ensemble des professionnels intervenant dans les formations de l'intervention sociale. Il nous faut donc faire des choix.

Le premier d'entre eux sera de se centrer sur les établissements de formation préparant aux métiers du travail social puisque notre étude porte sur les formateurs en travail social. Pour rappel, les formations aux professions sociales sont toutes certifiées par un diplôme d'État et sont régies par le code de l'action sociale et de la famille. Les établissements qui préparent à ces formations doivent donc obtenir un agrément et, pour ce faire, remplir un certain nombre de conditions que nous présenterons ultérieurement notamment en terme de qualification des formateurs.

Il ne nous semble pas pertinent de traiter du secteur de l'animation car :

- « *ces formations à l'animation ne représentent pas historiquement le travail social, mais plutôt l'éducation populaire et l'accès à la culture* »²⁷⁶,
- la majorité des établissements de formation sont hors des EFTS,
- le maillage et l'organisation de la formation sur le territoire français sont tellement complexes qu'une recherche pourrait leur être exclusivement consacrée,
- l'ensemble des diplômes vient d'être réformé, rendant la période peu propice à une enquête.

²⁷⁵ Momic Milan, Les trois premières années de carrière des professions sociales, *Études et résultats* n° 519, 2006

²⁷⁶ Grimaldi Yvan, Démarches qualité et identité professionnelle en conflit - Quand le management de la qualité s'impose à des formateurs en travail social, L'Harmattan, 2005, p. 81

Tenant compte de l'ensemble de ces éléments, nous écartons les établissements de formation qui proposent exclusivement des formations d'animateur.

Ainsi, notre population d'enquête se composera des formateurs évoluant dans les espaces de formations qui préparent aux 14 diplômes d'état (grisé dans le tableau 11) du « *panorama des diplômes et des formations du travail social* » du Ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la ville²⁷⁷.

Ce choix doit nous permettre d'avoir un panel de formateurs intervenant à tous les niveaux de formation et exerçant dans une grande diversité de structures de formation : établissements mono et multi filières, publics et privés, établissements de formation et université.

²⁷⁷ URL : <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces/travail/travail-social/panorama-diplomes-formations.html> consulté le 23 décembre 2009

Tableau 13 : les formations de l'intervention sociale

	Éducation nationale			Travail emploi		Agriculture	Santé - Travail social					Jeunesse et sports	Justice
Niv I			Master professionnel				CAFDES	DEIS					
Niv II		Licence professionnelle	DHEPS				CAFERUIS	DEMF				DESJEPS	Éducateur PJJ
Niv III		DEUST	DUT Carrières sociales	TP* conseiller en insertion professionnelle		BTSA Services en espace rural	DEES	DEAS	DEETS	DECESF	DEEJE	DEJEPS	
Niv IV		Bac pro services de proximité	BAC ST2S	TP encadrant technique d'insertion	TP technicien médiation services	Bac pro services en milieu rural	DEME	DETISF				BPJEPS	
Niv V	BEP Carrières Sanitaires et Sociales	CAP petite enfance	CAP agent prévention	TP assistant vie aux familles	TP agent de médiation	BEPA Services aux personnes	DE AMP	DE AVS	DEAF			BAPAAT	
						CAPA Services en milieu rural							

* TP : titre professionnel

3 - Les établissements de formation en travail social

3.2 - Définition

À la rentrée 2011, on dénombrait 460 établissements de formation en travail social accueillant 65 966 étudiants. Chaque établissement pouvant accueillir une à plusieurs sections, une section correspondant à une formation.

Tableau 14 : Les formations par type d'établissement²⁷⁸

	Mono formation	Bi formation	Multi formation
DEAVS	66%	9%	25%
DEAMP	24%	13%	63%
DEASS	17%	9%	74%
DECESF	66%	4%	30%
DEES	0%	12%	88%
DEETS	3%	0%	97%
DEEJE	13%	20%	77%
CAFME	8%	6%	86%
DETISF	0%	19%	81%
DEMF	37%	4%	59%
CAFREUIS	6%	15%	79%
DTST – DEIS	24%	10%	66%
CAFDES	6%	19%	75%

Ex. de lecture : 66% des formations préparant au DEAVS sont organisés dans un établissement mono formation

Le nombre de sections de formation est de 1 069 dont 501 (47%) de niveau V, 123 (12%) de niveau IV, 298 (28%) de niveau III, 94 (9%) de niveau II et 53 (5%) de niveau I. À elle seule, la formation d'auxiliaire de vie sociale rassemble un quart des sections.

Un établissement de formation peut accueillir de une à quatorze sections de formation, et au sein de chaque section, il peut y avoir de moins de 20 à plus de 200 personnes en formation.

Tableau 15 : Les unités de formation et les effectifs des formations sociales

Intitulé du diplôme	Nombre d'unités de formation	Effectifs par formation	Effectifs moyens par unités de formation
AMP	195	12669	65
AF	83	3967	48
AVS	223	5508	25
TISF	45	1227	27
ME	78	6509	83

²⁷⁸ DGAS, 2007, Op. cit., p. 39

ES	79	14398	182
AS	69	8537	124
EJE	45	5123	114
ETS	27	754	28
CESF	78	1932	25
MF	23	404	18
RUIS	71	3414	48
DEIS	29	641	22
CAFDES	24	883	37
TOTAL	1069	65966	62

Sept départements n'ont aucun établissement de formation en travail social : l'Ariège, la Corrèze, la Creuse, la Haute-Loire, la Savoie, le Tarn et Garonne et l'Yonne.

Le cadre légal de fonctionnement des établissements de formation en travail social est défini dans le Code de l'action sociale et de la famille.

Article L451-1

(Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 art. 52 Journal officiel du 17 août 2004 en vigueur le 1^{er} janvier 2005)

(Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 art. 62 I Journal officiel du 12 février 2005)

Les établissements publics ou privés dispensant des formations sociales initiales et continues participent au service public de la formation. Ils sont soumis à une obligation de déclaration préalable auprès du représentant de l'État dans la région ainsi qu'aux obligations et interdictions prévues aux 2 et 4 de l'article L. 920-4 du Code du travail.

L'État contrôle, en outre, dans des conditions fixées par voie réglementaire, le respect des programmes, la qualification des formateurs et directeurs d'établissement et la qualité des enseignements délivrés par ces établissements pendant la durée des formations, préparant aux diplômes et titres de travail social.

Article L451-2

(Loi n° 2004-809 du 13 août 2004 art. 53 Journal officiel du 17 août 2004 en vigueur le 1^{er} janvier 2005)

La région définit et met en œuvre la politique de formation des travailleurs sociaux. Dans le cadre de l'élaboration du schéma régional des formations sociales, elle recense, en association avec les départements, les besoins de formation à prendre en compte pour la conduite de l'action sociale et médicosociale et indique comment elle compte y répondre.

Elle agréee les établissements dispensant des formations initiales et assure leur financement dans les conditions prévues à l'article L. 451-2-1. Un décret fixe les conditions minimales d'agrément de ces établissements.

Les établissements de formation en travail social peuvent être également des Organismes de formation professionnelle, et sont donc soumis aux règles édictées par le Code du travail.

Art. L 920-4

1- Toute personne physique ou morale, de droit privé ou de droit public, qui réalise des prestations de formation professionnelle continue au sens de l'article L 900-2 doit déposer, auprès de l'autorité administrative de l'État chargée de la formation professionnelle continue, une déclaration d'activité dès la conclusion de la première convention ou du premier contrat de formation professionnelle

2. Nul ne peut, même de fait, exercer une fonction de direction ou d'administration dans un organisme de formation au sens du présent livre s'il a fait l'objet d'une condamnation pénale à raison de faits constituant des manquements à la probité, aux bonnes mœurs et à l'honneur.

Article L900-2

Les types d'actions de formation qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue, sont les suivants :

- 1° Les actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle.
- 2° Les actions d'adaptation et de développement des compétences des salariés.
- 3° Les actions de promotion.
- 4° Les actions de prévention.
- 5° Les actions de conversion.
- 6° Les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances.
- 7° Les actions de formation continue relative à la radioprotection des personnes prévues à l'article L. 1333-11 du code de la santé publique ;
- 8° Les actions de formation relatives à l'économie de l'entreprise.
- 9° Les actions de formation relatives à l'intéressement, à la participation et aux dispositifs d'épargne salariale et d'actionnariat salarié.

Entrent également dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue les actions permettant de réaliser un bilan de compétences.

Il en est de même des actions permettant aux travailleurs de faire valider les acquis de leur expérience en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistré dans le répertoire national des certifications professionnelles visé à l'article L. 335-6 du code de l'éducation.

3.3 - Les différents types de structures

À l'intérieur du cadre défini ci-dessus, la diversité des établissements de formation en travail social est importante. Nous avons pu repérer les types de structures suivants :

- les établissements de formation « traditionnelle », les plus nombreux, sont agréés pour dispenser, exclusivement, un ou plusieurs des 14 diplômes du CASF. Leurs appellations peuvent varier : établissement de formation en travail social, institut d'enseignement du travail social, institut de formation de travailleurs sociaux,...
- les Instituts Régionaux de Travail Social (IRTS) qui ont été agréés dans le cadre de l'arrêté du 26 août 1986.

Arrêté du 22 août 1986 portant création d'instituts régionaux du travail social

Pourront être agréés comme instituts régionaux du travail social les centres de formation répondant aux conditions suivantes :

- dispenser plusieurs formations initiales de travailleurs sociaux préparant à un diplôme d'État ou à une qualification réglementaire reconnue, dont au moins un cycle de préparation au diplôme d'État d'assistant de service social et un cycle de préparation au diplôme d'État d'éducateur spécialisé ; ces formations doivent avoir fait l'objet des agréments pédagogiques prévus par la réglementation en vigueur ;
- assurer des formations permanentes et supérieures diversifiées, dont la préparation au diplôme supérieur en travail social ;
- être administrés par un conseil d'administration comportant des représentants des travailleurs sociaux, des formateurs, des employeurs et des utilisateurs ainsi qu'un représentant de l'État.

- les Instituts de Formation Sanitaire et Sociale (IFSS) qui dispensent à la fois des formations sanitaire (infirmières, aide-soignante,...) et sociale (ASS, AMP...) ;

- les lycées se sont tournés principalement vers le diplôme de Conseillère en Économie Sociale et Familiale, notamment du fait d'une formation qui débute par un BTS pour aboutir sur une année de formation de conseillère ;

-les Greta sont les structures de l'Éducation nationale qui organisent des formations pour adultes dans la plupart des métiers et se sont presque exclusivement orientés vers les formations du social de niveau V ;

- les Maisons Familiales Rurales qui développent des formations en alternance de niveau V et IV, mais également au sein des Centres de formation et de promotion (CFP), des formations supérieures ;

- les Collèges Coopératifs sont des organismes de formation associatifs, liés à des universités publiques et membres de l'Université coopérative européenne. Ils sont plutôt orientés vers des formations supérieures (DEIS, CAFERUIS, DHEPS), mais peuvent également proposer des formations de niveaux inférieurs ;

- les universités et les IUT qui sont principalement organisateurs de licence ou Master professionnel, mais peuvent également préparer à des diplômes en travail social ;

- les organismes de formation professionnelle sont des établissements qui dispensent, parmi un ensemble de formation, une ou des formations du CASF. La formation en travail social n'est donc qu'une branche d'une activité principale de formation professionnelle des adultes.

La diversité de structures énoncées ci-dessus génère une complexité importante qui nuit à la lisibilité du secteur et n'est pas sans effet sur la cohésion d'un groupe professionnel. Appartient-on au même corps professionnel quand on est formateur dans un GRETA, enseignant dans un lycée, moniteur dans une MFR ou cadre pédagogique dans un établissement de formation ?

P. LECHAUX repère trois configurations organisationnelles²⁷⁹ :

- une *configuration d'institution de formation*, figure historique d'écoles « *étant tantôt de véritables prolongements de l'association (un de ses services comme les ARSEA), tantôt plus autonomes [...], car soucieuses d'asseoir la formation de la figure professionnelle sur des apports scientifiques et des apports externes.* » Ces écoles de métier sont monofilières et portent les marques de la culture d'origine tant dans les recrutements des formateurs que dans les modalités organisationnelles ou les conceptions pédagogiques.

- une *configuration d'organisation bureaucratique de l'établissement de formation*, apparue avec les IRTS (proposant une offre multifilières et des missions élargies : formation, recherche...) et l'ouverture du marché de la formation. Un grand nombre d'écoles monofilières, de par la multiplication des diplômes, et l'augmentation des effectifs, vont devenir multifilières tout en maintenant en leur sein les cloisonnements des filières historiques.

- une *configuration d'organisation en réseau autour du dispositif de formation territorial*, nouveau paradigme qui « *fait entrer les établissements dans la sphère du management [...]* et

²⁷⁹ Lechaux Patrick, Configurations organisationnelles et figures professionnelles de métiers de la formation
Attention, un formateur peut en cacher un autre !, *Forum*, n° 140, Octobre 2013, À paraître

dans une dynamique d'absorptions/fusions et/ou de réseau intégré affaiblissant du coup les établissements ».

Ces trois configurations produisent des figures professionnelles de formateurs différentes : le *travailleur social-formateur* des institutions de formation, le *formateur polyvalent*²⁸⁰ de l'établissement de formation, le *coordinateur-responsable* de formation des organisations en réseau.

Quelle que soit la configuration institutionnelle, il nous faut insister sur les liens étroits qui unissent écoles et terrains professionnels. Nous l'avons vu, le développement du secteur social et médico-social, via le secteur associatif, s'est réalisé dans un mouvement parallèle d'invention des métiers et de professionnalisation via les établissements de formation. L'État va entériner ce choix en 1975, en intégrant les établissements de formation dans une loi sur les institutions sociales et médico-sociales, choix conforté à l'occasion de la loi de 1998 de lutte contre les exclusions.

La convention collective de référence dans une majorité des établissements est celle des « établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées », positionnant ainsi les formateurs au sein de l'intervention sociale. La forme associative choisie par la quasi-totalité des établissements renforce les liens : les administrateurs sont des professionnels de terrain. Au sein des Conseils technique et pédagogique siègent des professionnels de terrain.

Si nous voulons insister sur ces proximités, c'est pour démontrer l'influence de l'organisation d'un secteur sur les trajectoires des professionnels dans ce que l'on peut considérer comme des filières d'emplois peu institutionnalisées, mais fortement influentes sur les carrières et les identités professionnelles.

Pour notre étude, nous avons fait le choix de considérer que tous les professionnels qui participaient à la formation des futurs travailleurs sociaux pouvaient être considérés comme formateurs en travail social. Pourtant, à travers les différences apparues dans la lecture des données, nous avons été amenés à constituer deux sous-groupes : les formateurs et les enseignants. Les premiers sont tous ceux qui interviennent dans un établissement ou un organisme de formation en travail social (EFTS). Les enseignants, quant à eux, constituent deux entités : ceux qui interviennent dans les lycées et ceux qui émargent à l'université.

Dans la suite de cette étude, nous serons parfois amenés à distinguer ces deux sous-groupes quand leurs caractéristiques diffèrent de manière significative.

3.4 - Les caractéristiques des lieux d'emploi de la population étudiée

Afin de déterminer la proximité de notre échantillon avec la population globale, nous avons croisé les données obtenues dans nos deux enquêtes (enquête « établissement » et

²⁸⁰ Cette appellation nous appartient. Selon P. LECHAUX : « La figure du travailleur social formateur s'est donc diluée dans une nouvelle figure composite de métiers au pluriel de la formation à trois dimensions : enseignement, gestion, ingénierie. » Ibid.

« formateurs »), les données de la DREES²⁸¹ et les données AFORTS²⁸². Notre attention s’est portée sur la répartition géographique des établissements, le type de structure et les formations dispensées.

Tableau 16 : Comparaison des répartitions par région entre les effectifs des répondants de l’enquête CV et les données de la DREES

Région	Enquête CV		DREES 2011	
	Nb. cit.	Fréq.	Nb. sections de format°	Effectifs étudiants
ALSACE	14	3,2%	3,1%	3,2%
AQUITAINE	26	5,9%	6,0%	5,8%
AUVERGNE	14	3,2%	2,2%	2,1%
BASSE-NORMANDIE	17	3,9%	1,9%	2,0%
BOURGOGNE	13	2,9%	1,9%	2,0%
BRETAGNE	35	7,9%	5,5%	5,2%
CENTRE	19	4,3%	2,7%	3,7%
CHAMPAGNE-ARDENNE	8	1,8%	1,7%	1,8%
DOM-TOM	7	1,6%	5,2%	2,9%
FRANCHE-COMTE	11	2,5%	2,5%	1,5%
HAUTE-NORMANDIE	5	1,1%	2,3%	2,4%
ILE DE FRANCE	52	11,8%	16,0%	19,3%
LANGUEDOC-ROUSSILLON	20	4,5%	3,2%	4,2%
LIMOUSIN	3	0,7%	1,2%	1,3%
LORRAINE	9	2,0%	3,0%	3,3%
MIDI-PYRENEES	27	6,1%	3,9%	4,1%
NORD PAS DE CALAIS	14	3,2%	10,8%	9,3%
PACA	21	4,8%	8,9%	7,3%
PAYS DE LOIRE	45	10,2%	4,3%	4,4%
PICARDIE	6	1,4%	2,7%	2,5%
POITOU-CHARENTES	10	2,3%	1,8%	2,3%
RHONE-ALPES	65	14,7%	9,2%	9,2%
TOTAL CIT.	441	100%	100%	100%

Ainsi pour apprécier la proximité entre notre échantillon de formateurs et la répartition sur le territoire national, nous nous sommes appuyés sur le nombre de sections de formations²⁸³ et les effectifs des étudiants dans ces écoles tels qu’ils ont été recensés dans la dernière enquête de la DREES. Bien évidemment, il aurait été plus précis de s’appuyer sur les effectifs des formateurs, mais, comme nous l’avons déjà indiqué précédemment, ces données n’existent pas. Toutefois, il semble qu’on puisse établir un lien étroit entre le nombre de sections, le nombre d’étudiants et le nombre de formateurs sur un même territoire.

On pourrait nous rétorquer que les modes d’organisation des écoles diffèrent et qu’il n’existe pas de ratio « officiel » étudiant/formateur permanent. Toutefois, un rapide calcul permet de constater que, dans 16 régions sur 23, le nombre d’étudiants par formations se situe

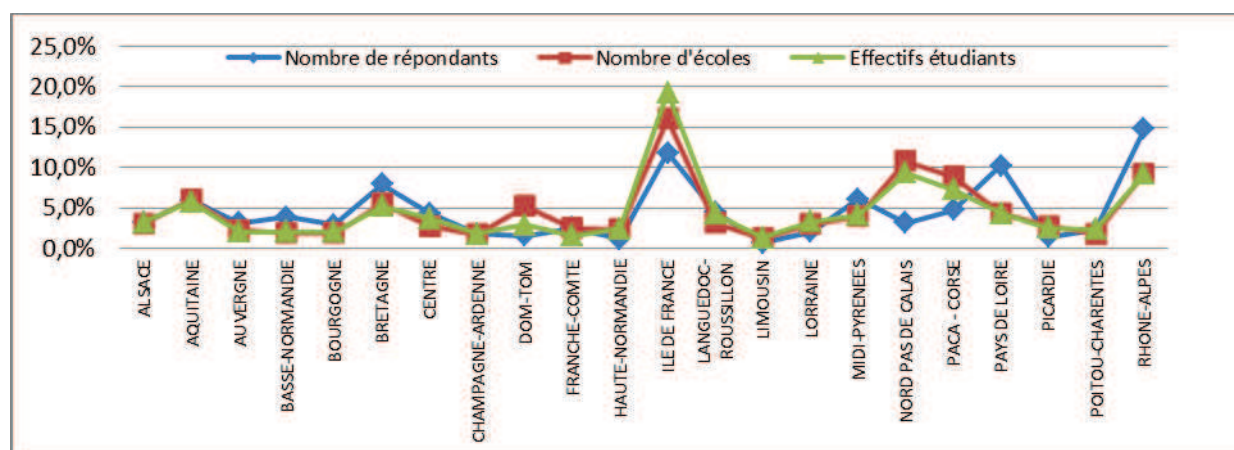
²⁸¹ Grenat Pascale, Nahon Sandra, La formation aux professions sociales en 2008 et 2009, *Série Statistiques* N° 154, mars 2011

²⁸² Fichier Excel des établissements de formation transmis en avril 2009 par Olivier CANY, alors directeur de l’AFORTS

²⁸³ Pascale Grenatet Sandra Nahon différencie le nombre d’établissements et le nombre de sections de formations et dans leur étude, un établissement est recensé autant de fois qu’il dispense de formations.

entre 55 et 75, la moyenne nationale étant de 63. Évidemment quelques exceptions notables nous font relativiser ces chiffres, par exemple dans les DOM-TOM (35 étudiants/section), en Franche-Comté (38), dans le Centre (84), en Languedoc-Roussillon (82) ou en Poitou-Charentes (80). Ainsi, si nous percevons l'intérêt de cette comparaison, nous ne lui donnerons qu'une valeur indicative sur la pertinence de notre groupe d'étude.

Figure 4 : Comparaison des effectifs par région
(nombre de répondants, nombre de sections de formations, effectifs étudiants)

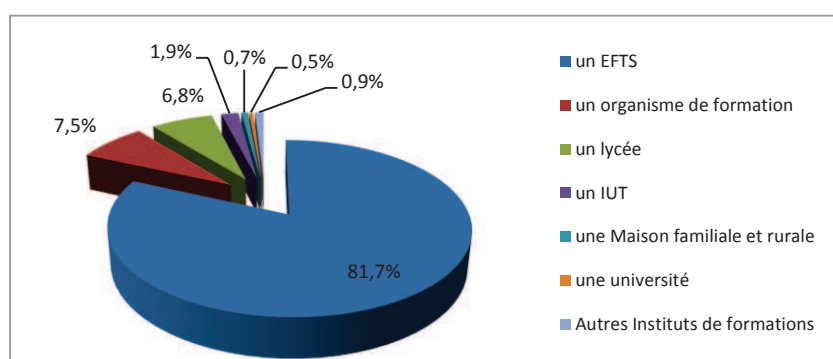


La composition de notre groupe d'étude présente une légère surreprésentation en Basse-Normandie, Bretagne et Midi-Pyrénées, et un écart conséquent en Pays de la Loire et en Rhône-Alpes. Nous expliquons facilement l'écart en Pays de la Loire par notre proximité avec le terrain, qui a généré un taux de retour important. Pour les autres régions, c'est plus mystérieux. Sans doute avons-nous bénéficié d'appuis anonymes dans certaines écoles.

À l'inverse, notre groupe est sous-représenté en Ile de France, Nord-pas-de-Calais et PACA.

Regardons maintenant la répartition de notre population par lieu d'emploi.

Figure 5 : Type de structure d'emplois



La très grande majorité des répondants travaillent dans un Établissement de Formation en Travail Social (EFTS), ce qui peut paraître aller de soi compte tenu de l'organisation des formations en travail social. À la marge, 7,5% des professionnels déclarent travailler dans un organisme de formation, 7% dans un lycée, 2% dans un IUT, les quelques pour cent restants

se répartissant entre les MFR (3 individus), l'université (2 individus) et d'autres types d'instituts de formation (4 individus).

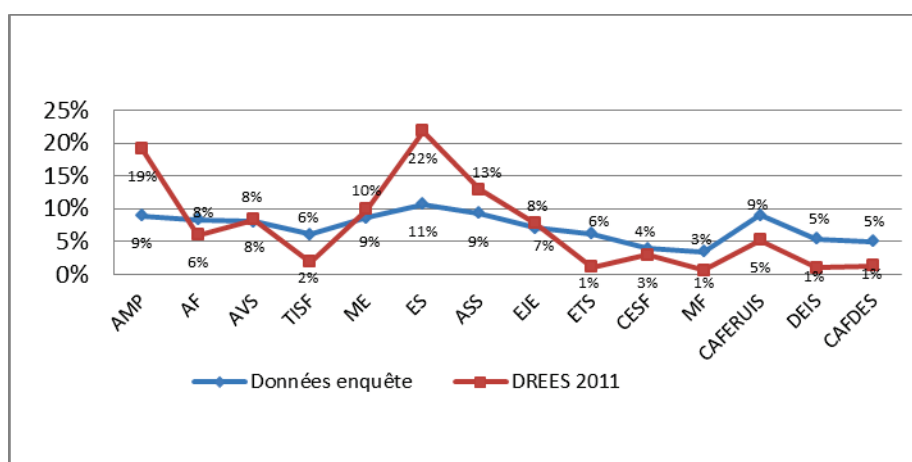
Nous verrons ultérieurement si ces types de structures correspondent à des formations spécifiques et éventuellement à des profils de professionnels.

En revanche, il n'existe aucun moyen de mettre en correspondance la réalité du paysage des établissements dispensant des formations et notre échantillon. Aucune donnée officielle n'est disponible et l'observation attentive des listings des établissements ne permet pas toujours de repérer, à partir de son nom, le type de structure qui lui correspond.

Un des éléments auquel nous sommes attachés est la présence, dans notre groupe d'étude, de formateurs intervenant dans toutes les formations en travail social (telles que nous les avons définies préalablement). Dans l'hypothèse d'une hiérarchie s'appuyant notamment sur le niveau de formation dans lequel on intervient, il est important que nous puissions « entendre » des acteurs de tous les niveaux. Ainsi, toujours en prenant appui sur les données de la DREES, nous avons comparé la répartition des sections par formation à la déclaration faite par les répondants concernant les formations dispensées dans leur établissement.

Faute de données, nous n'avons pas pu intégrer le DUT CS dans cette analyse, mais, compte tenu du statut particulier de cette formation, cela ne viendra pas modifier nos conclusions.

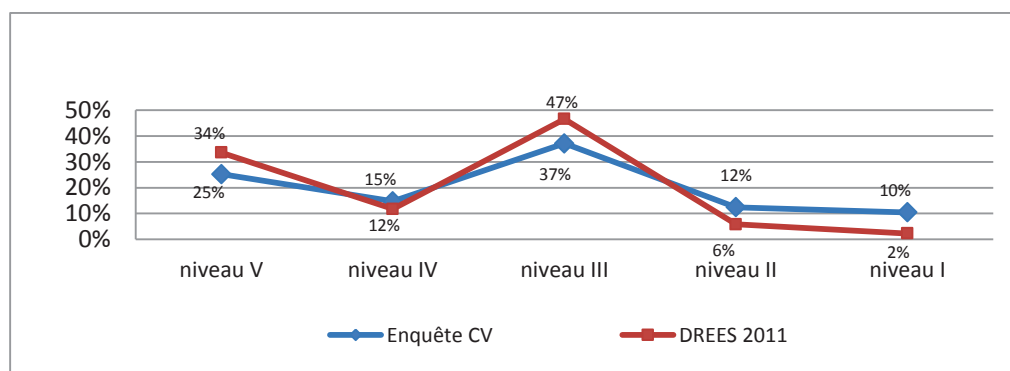
Figure 6 : Comparaison des formations dispensées et des effectifs d'étudiants par formation



Si nous comparons, d'une part les formations dispensées dans les établissements et, d'autre part, les effectifs des étudiants, nous pouvons percevoir quelques écarts importants avec une sous-représentation des AMP, des ES, et dans une moindre proportion des ASS. À l'inverse, nous observons une surreprésentation des AVS, TISF, ETS et de l'ensemble des formations supérieures.

Ces écarts constatés sont répartis sur les différents niveaux de formation, on peut donc penser que si la représentation par métier n'est pas tout à fait juste, celle par niveau peut l'être davantage.

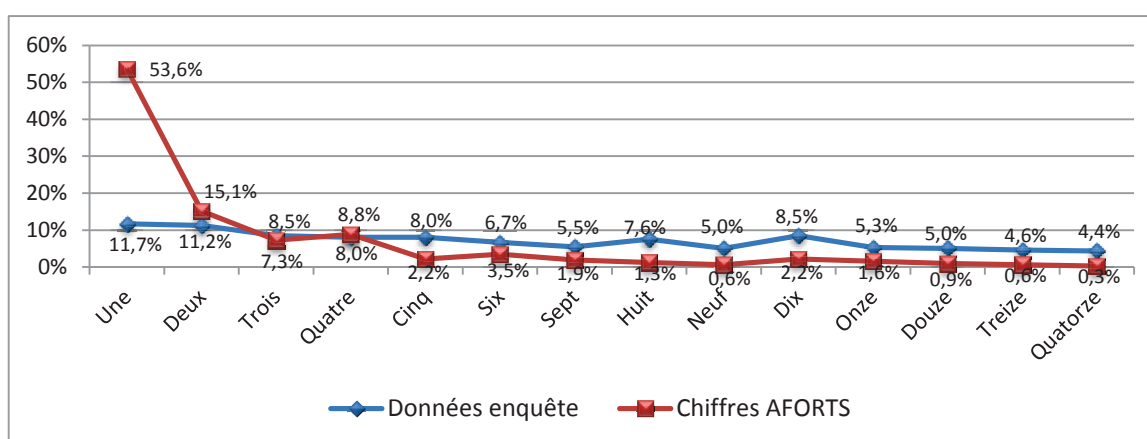
Figure 7 : Comparaison des formations dispensées et des effectifs d'étudiants par niveau de formation



Effectivement, la comparaison par niveau de formation montre deux courbes assez proches, avec tout de même une surreprésentation des formations de niveau I et II et une sous-représentation de celle de niveau III et V. Mais nous pouvons dire que les formations dispensées dans les écoles de nos répondants sont assez proches de la répartition des sections de formations au niveau national.

Un autre critère sur lequel nous souhaitons être attentif est le nombre de sections de formation par école. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'être formateur dans une école mono section dispensant une formation de niveau V, n'est pas la même chose que d'exercer dans une école préparant les 14 diplômes du travail social ou dans un institut mono section préparant au CAFDES. Le nombre et le niveau des sections ont des effets sur les pratiques et les identités des professionnels. Pour effectuer cette analyse, nous avons pris comme point de comparaison les données de l'AFORTS.

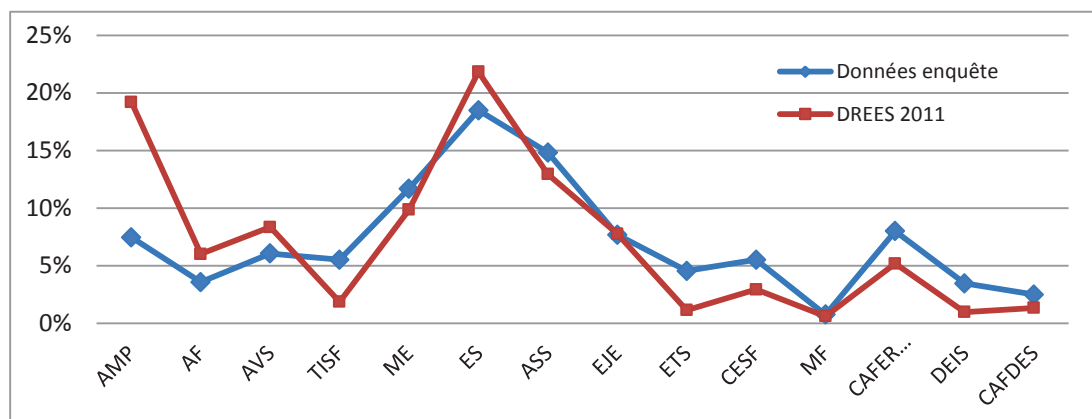
Figure 8 : Comparaison du nombre de sections de formation dans les écoles



Constat indéniable, notre échantillon est fortement sous représenté en école monofilière, qui représente 53% des écoles au niveau national et seulement 11% dans notre groupe d'étude. Si l'on peut assez facilement comprendre cet écart (voir méthodologie d'enquête), nous devons être vigilants à cet élément dans notre étude.

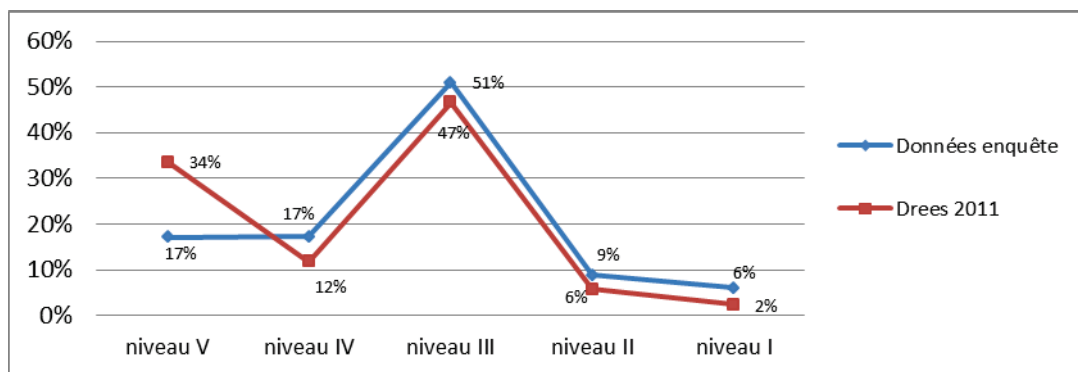
Pour terminer cette étude sur la proximité de notre échantillon avec la population globale, nous avons comparé les formations dans lesquelles les professionnels interviennent avec les effectifs en formation. Il ne s'agit donc pas des formations dispensées par les établissements, mais des formations dans lesquelles chaque formateur intervient. Ainsi, à titre d'exemple, un EFTS peut dispenser des formations préparant à 10 diplômes, mais les formateurs n'interviennent que dans une ou plusieurs formations.

Figure 9 : Comparaison des interventions des formateurs et des effectifs étudiants par formation



Au regard de ces courbes, les répartitions sont assez proches sauf pour les AMP, sous-représentées une nouvelle fois.

Figure 10 : Comparaison des interventions formateur et des effectifs étudiants par niveau de formation



Une comparaison par niveau de formation permet de renforcer l'idée d'une représentation assez proche, mais sous-représentée pour les formations de niveau V.

Pour conclure, nous faisons le constat d'un groupe d'étude qui paraît assez proche de la réalité des écoles en termes de répartition sur le territoire, d'effectifs d'étudiants et de nombre de sections par école.

Les limites que nous posons sont :

- la sous-représentation des formateurs intervenant dans les formations de niveau V, principalement pour les AMP,
- la forte sous-représentation des écoles mono-sections.

Ces deux éléments sont en lien, puisque, comme nous l'avons indiqué précédemment, les écoles mono-sections proposent principalement des formations de niveau V.

3.5 - Les personnels

Les professionnels des établissements de formation sont issus de corps de métiers variés qui ne se limitent pas aux formateurs : personnels administratifs, techniques, etc. Sans vouloir sous-estimer la place des personnels « non-pédagogiques » dans les établissements, nous ne pouvons que constater l'absence de données les concernant.

Les cadres hiérarchiques sont difficilement classables puisque, au regard de leurs activités, ils font à la fois partie des personnels administratifs et des personnels pédagogiques : nombre de directeurs, directeurs adjoints, responsables de formation,... sont encore en charge de cours ou d'autres activités de formation.

Nous avons pu repérer deux sous-groupes au sein de ces personnels : les postes de direction (directeur général, directeur, directeur adjoint) et les postes de cadres intermédiaires (responsable de centre d'activités, responsable de formation, chef de service, responsable de filière...)

Les personnels pédagogiques sont à classer en deux catégories : les permanents et les vacataires. Notre étude s'intéresse exclusivement aux permanents, c'est-à-dire aux professionnels qui ont pour activité principale la formation dans un établissement dispensant une ou des formations en travail social. Toutefois, il n'est pas possible de passer sous silence l'activité des formateurs vacataires.

Selon les données fournies par la DREES, « *les intervenants permanents des établissements d'enseignement ne représentent qu'environ 20% des enseignants contribuant aux formations sociales, le recours à des intervenants extérieurs étant très fréquent* »²⁸⁴.

Aucune donnée récente ne permet de quantifier le nombre de formateurs. En recoupant les données de la DREES et les chiffres de l'enquête, nous estimons qu'il y a entre 3000 et 3600 formateurs permanents en travail social en exercice.

De ce fait, le nombre de vacataires serait proche de 20 000 professionnels. En 2006, selon Pascale Grenat, « *ce sont cependant les formateurs permanents qui délivrent l'essentiel des heures de cours aux élèves : entre 70% et 80% selon les diplômes préparés* »²⁸⁵. Nous ne sommes pas en mesure de savoir ce qu'il en est aujourd'hui.

²⁸⁴ Grenat P. (et al), 2006, Op. cit., p.8

²⁸⁵ Ibid.

4 - Le formateur permanent en travail social

4.2 - Définition

« Il est appelé notamment, et de façon permanente, à contribuer à la conception des programmes de formation et à leur réalisation. Il assure des enseignements et les actes pédagogiques nécessités par l'ensemble des formations et activités de l'organisme. Il peut intervenir en tant que consultant auprès d'organismes extérieurs et être délégué à la réalisation d'un projet. Il engage toutes préparations et études nécessaires à la réalisation de ses charges »²⁸⁶

Classifications

L'INSEE a établi une nomenclature des activités françaises, la NAF (rév.2, 2008) qui répertorie l'ensemble des activités professionnelles en France. Les établissements de formation en travail social peuvent se trouver dans deux catégories selon le type de formation proposée. S'il s'agit de formation du secondaire, ils apparaîtront dans les activités d'Enseignement secondaire technique et professionnel (85.32Z). S'il s'agit de formation supérieure (postbac), ils figureront dans les établissements d'Enseignement supérieur (85.42Z).

Dans les différentes classifications des métiers, le titre de « formateur en service social » n'existe pas. Nous avons donc tenté de repérer la catégorie qui semble le mieux lui convenir. Une des difficultés majeures qui apparaît est que la catégorie peut changer selon le type d'actions de formation réalisées. Si le formateur agit dans une formation qui relève du secondaire, du supérieur ou de la formation continue, sa catégorie de référence ne sera pas la même.

De même, à l'intérieur d'un même groupe, le statut des personnes en formation peut amener à appartenir à différentes catégories pour la même action.

Dans les nomenclatures des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS 2003) établies par l'INSEE, nous avons repéré trois catégories qui pourraient correspondre à l'activité du formateur :

- Cadres de l'intervention socio-éducative (434a) dans les Professions intermédiaires de la santé et du travail social (43) ;
- Formateurs et animateurs de formation continue (423b) dans les professeurs des écoles, instituteurs et assimilés (42) ;
- Enseignants de l'enseignement supérieur (342a) dans les Professeurs, professions scientifiques (34).

Le détail de la première catégorie nous amène à l'éliminer puisqu'il ne s'agit que de professionnels exerçant dans des établissements sociaux ou médico-sociaux.

²⁸⁶ Convention collective du 15 mars 66 - Annexe n° 7 : Dispositions particulières au personnel des I.R.T.S., Centres de formation et instituts de formation

En revanche, les deux autres catégories correspondent aux formateurs en travail social selon leur statut de cadre (enseignants de l'enseignement supérieur) ou non-cadre (formateurs et animateurs de la formation continue).

La Nomenclature des Familles Professionnelles (FAP 2009), établie par la DARES²⁸⁷, nous a posé problème. On y trouve une famille intitulée « Enseignement, formation » (W) à l'intérieur de laquelle apparaissent des Professeurs du secondaire (W0Z90), des Professeurs du supérieur (W0Z92) et des Formateurs (W1Z80).

Or, il est spécifié pour les « Professeurs du supérieur » qu'ils « *sont des enseignants qui font également de la recherche. L'activité dominante de cette famille est l'enseignement du sujet sur lequel porte leur recherche* »²⁸⁸. Ce n'est pas le cas pour une très grande majorité des formateurs qui n'ont pas d'activités de recherche intégrées dans leur charge de travail.

Quant à la famille des Formateurs, elle « *rassemble les formateurs stricto sensu (78 %) et les cadres de la formation et du recrutement (22 %). Parmi les formateurs et les animateurs de la formation continue, on peut citer les formateurs qui travaillent pour le compte de l'État, les moniteurs d'atelier, les chargés de formation en entreprise, les moniteurs d'écoles de conduite, etc. Les cadres de la formation et du recrutement sont, quant à eux, chargés de ces activités dans une entreprise ou bien dans un cabinet spécialisé* »²⁸⁹.

Ainsi, si dans la PCS de l'INSEE, les formateurs (cadres) en travail social font partie des « Enseignants de l'enseignement supérieur », dans la nomenclature FAP, ils sont exclus de cette catégorie du fait de l'absence d'activité de recherche.

Un rapprochement des trois classifications utilisées (NAF, PCS, FAP) nous donne le tableau suivant :

NAF 2008	PCS 2003	FAP 2009
Enseignement secondaire technique et professionnel	Formateurs et animateurs de formation continue	Professeurs du secondaire
Enseignement supérieur	Enseignants de l'enseignement supérieur	Formateurs
		Professeurs du supérieur

Cette difficulté à classer le formateur en travail social vient montrer de manière assez significative les questionnements identitaires à l'œuvre. Est-il plus proche de l'enseignant, du formateur d'adulte ou du professeur d'université ?

²⁸⁷ Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques

²⁸⁸ DARES, La nomenclature des familles professionnelles, Version 2009, URL : http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/IMG/pdf/FAP-2009_Introduction_et_table_de_correspondance.pdf, consultée le 14 avril 2011

²⁸⁹ Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, Les métiers de demain, 2005, URL : http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/espace_jeunes/fiches/w1.html, consultée le 14 avril 2011

Cadre légal d'exercice

Conditions statutaires

Initialement²⁹⁰ définies par la convention collective du 15 mars 1966, les conditions statutaires d'accès à l'emploi de formateur ont été modifiées dans le cadre de la régionalisation en 2004, et sont précisées dans le décret 2005-198 du 22 février 2005.

Article R451-3

(Décret n° 2005-198 du 22 février 2005 art. 1 Journal officiel du 1^{er} mars 2005)

I. - Le directeur de l'établissement de formation doit justifier de cinq ans d'expérience professionnelle dans les domaines de la pédagogie ou de la gestion ou dans le champ social. Sous réserve de la libre circulation des travailleurs garantie par l'article 39 du traité instituant la Communauté européenne, il doit en outre être titulaire soit d'un diplôme ou d'un titre homologué ou enregistré au répertoire national des certifications professionnelles au moins au niveau II, soit d'un diplôme des formations sanitaires ou sociales inscrit au répertoire national des certifications professionnelles au moins au niveau III.

II. - Le responsable de la formation doit justifier de trois ans d'expérience professionnelle pédagogique.

Sous réserve de la libre circulation des travailleurs garantie par l'article 39 du traité instituant la

Communauté européenne, il doit en outre être titulaire d'un diplôme ou d'un titre homologué ou enregistré au répertoire national des certifications professionnelles au moins au niveau II.

En fonction du diplôme mentionné à la section 3 du présent chapitre pour lequel la déclaration préalable est déposée, le responsable de formation doit également :

1° Pour les formations supérieures et les diplômes d'encadrement, être titulaire d'un diplôme au moins de niveau III, mentionné à la section 3 du présent chapitre et justifier d'une expérience professionnelle d'au moins trois années dans un établissement ou service social ou médico-social ;

2° Pour les formations et diplômes professionnels d'intervention sociale au moins de niveau III, être titulaire du diplôme pour la préparation duquel la déclaration préalable est établie et justifier d'au moins trois années d'exercice professionnel en rapport direct avec ce diplôme ;

3° Pour les formations et diplômes professionnels d'intervention sociale de niveaux IV et V, être titulaire d'un diplôme au moins de niveau III mentionné à la section 3 du présent chapitre et justifier d'au moins trois années d'exercice professionnel en rapport direct avec ce diplôme.

Il peut être dérogé soit à l'une des conditions de diplôme, soit à l'une des conditions d'expérience professionnelle sur décision du représentant de l'État dans la région.

Nous avons repris dans le tableau ci-dessous les conditions indiquées dans le décret de 2005. Les principales modifications apportées sont :

- la diminution de l'expérience professionnelle préalable qui passe pour les formateurs de cinq ans à trois ans ;

- la diminution du niveau de diplôme exigé qui passe de la maîtrise à un diplôme de niveau II, c'est-à-dire à partir de la licence.

De même, comme c'était déjà le cas dans le texte de la convention de 1966, il peut être dérogé à l'une de ces conditions. Mais cela ne peut se faire que sur décision du représentant de l'État dans la région, « *ce qui marque au passage la volonté de l'État de conserver la haute main sur la délivrance des diplômes et sur les conditions réglementaires afférentes aux agréments des centres de formation* »²⁹¹.

²⁹⁰ Le premier texte sur la qualification des formateurs date du 7 février 1973- voir le chapitre 3

²⁹¹ Bach L., Op. cit., p. 66

Tableau 17 : Conditions réglementaires d'accès au poste dans les EFTS

		Expérience professionnelle	Diplômes
Directeur		5 ans dans les champs du pédagogique, de la gestion ou du social	Diplôme ou titre de niveau II ou diplôme sanitaire/social de niveau III
Responsable de formation	Supérieures et encadrement	3 ans dans social ou médico-social	Niveau II + diplôme travail social de niveau III
	Niveau III	3 ans d'expérience en rapport avec le diplôme préparé	Niveau II + titulaire du diplôme préparé
	Niveau IV et V	3 ans d'expérience en rapport avec le diplôme préparé	Niveau II + diplôme travail social de niveau III

Les conventions collectives

D'un point de vue conventionnel, les formateurs sont rattachés à plusieurs conventions collectives selon leurs employeurs. Nous avons repéré sept textes de référence pour lesquels nous indiquons les appellations en usage.

- Convention collective du personnel salarié de la Croix-Rouge française de juillet 2003 : responsable pédagogique ou de filière de formation, responsable de centre de formation continue, formateur, chargé de formation, enseignant, animateur de formation
- Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966 : cadre des centres de formation rattaché à la catégorie des cadres techniques administratifs de niveau 1, 2 ou 3
- Convention collective nationale des établissements privés d'hospitalisation, de soins, de cure et de garde à but non lucratif du 31 octobre 1951: cadre pédagogique rattaché à la catégorie des cadres sociaux et éducatifs
- Convention collective nationale des organismes de formation du 10 juin 1988 : formateur rattaché aux catégories Technicien qualifié (niveau D), Technicien hautement qualifié (niveau E) ou Cadre (niveau F)
- Convention collective des Maisons Familiales Rurales de janvier 2007 : moniteur ou chargé de cours
- Convention collective de l'enseignement agricole privé (CC CNEAP) de 1993 : formateur ou responsable de formation rattaché soit à la catégorie « agents de maîtrise ou techniciens » (diplôme inférieur à la licence) soit à la catégorie « cadres » (diplôme égale ou supérieur à la licence).

Ils peuvent également être fonctionnaires dans les lycées, universités, GRETA... et leurs appellations sont alors assez variées : professeurs, formateurs, responsable de département...

Toutefois, la grande majorité des formateurs dépend de la convention collective de 1966 qui a subi, notamment pour les cadres²⁹², des modifications importantes introduisant des critères de classification (le niveau de qualification, le niveau de responsabilité, le degré d'autonomie dans la décision) susceptibles de déboucher sur une individualisation des rémunérations. L'intégration des formateurs à une annexe concernant l'ensemble des cadres (annexe 6) a produit la disparition de l'annexe 7 spécifique aux personnels des centres de

²⁹² Avenant 265 du 21 avril 1999 relatif aux cadres

formation. L'appellation de « cadre pédagogique » s'efface au profit de « cadre des centres de formation » rattaché aux « cadres techniques et administratifs ». De même qu'il nous a été impossible de repérer s'il était toujours possible de faire référence à la convention pour définir les modalités de répartition du temps de travail entre charges directes et indirectes. Aucun texte n'est venu remplacer les modalités prévues dans l'annexe 7 (29h pour les charges pédagogiques directes et indirectes ; 10 heures pour la préparation : travail personnel, recherche, documentation), si ce n'est une répartition négociée par accord d'entreprise.

4.3 - Caractéristiques du groupe étudié

Poste occupé

Les réponses à la question ouverte « vous occupez actuellement un poste de ? » nous ont permis de recueillir 36 appellations différentes correspondant pour certaines à la nomination officielle de l'emploi, mais aussi à des appellations internes aux institutions.

Tableau 18 : Poste actuel occupé (avant recodage)

poste actuel	Nb. cit.	Fréq.
formateur	223	50,5%
responsable de formation	46	10,4%
cadre pédagogique	24	5,4%
directeur	24	5,4%
RCA	16	3,6%
Enseignant	13	2,9%
coordinateur	12	2,7%
responsable de pôle	9	2,0%
professeur	9	2,0%
responsable pédagogique	9	2,0%
cadre de formation	7	1,6%
Adjoint de direction	6	1,4%
Directeur général	4	0,9%
consultante formatrice	3	0,7%
coordinateur pédagogique	3	0,7%
responsable pédagogique/formatrice coordinatrice	3	0,7%
responsable de projet	3	0,7%
professeur d'université	3	0,7%
chargé de formation	3	0,7%
Maître de conférences	2	0,5%
professeur lycée	2	0,5%
Responsable de département	2	0,5%
chargé de mission	2	0,5%
Responsable de pôle recherche	2	0,5%
Responsable de dispositif	1	0,2%
Enseignant chercheur	1	0,2%
attaché de recherche	1	0,2%
maître auxiliaire	1	0,2%
chef de service	1	0,2%
cadre technique	1	0,2%
maître de conférences	1	0,2%
responsables des études	1	0,2%
formatrice + responsable de projets	1	0,2%
directeur général adjoint	1	0,2%
chef de projet	1	0,2%
responsable de filière	1	0%
TOTAL CIT.	442	100%

Nous avons rassemblé ces appellations en 5 groupes principaux : formateur/cadre pédagogique, cadre intermédiaire, poste de direction, enseignant/professeur de lycée, poste universitaire.

Si pour les groupes des enseignants/professeurs, des universitaires et des directeurs, il a été relativement facile de repérer les appellations, pour ce qui est de la répartition entre formateurs et cadres intermédiaires, cela fut plus complexe. En effet, un formateur peut être nommé formateur, cadre pédagogique, responsable de formation, cadre de formation. L'appellation peut dépendre des conventions collectives, mais également des usages des institutions. De même, comment construire le groupe des cadres intermédiaires et sur quelle base ? L'appellation, le niveau de responsabilité, la dimension hiérarchique du poste ?... Nous avons parfois dû croiser le salaire avec l'appellation pour déterminer le groupe d'appartenance.

Le groupe « poste de direction » est composé de directeur-adjoint, adjoint de direction, directeur de site, directeur et directeur général.

Si nous pouvons faire le constat d'une multitude d'appellations qui nous semble être le signe de définitions d'activité peu stabilisées et en grande mouvance, nous devons également informer le lecteur de possibles erreurs dans la composition de ces groupes. Si pour une grande majorité des professionnels, le croisement des données et les informations en notre possession nous permettent de ne pas douter ; pour quelques individus, il nous a fallu trancher en gardant un doute.

Tableau 19 : Poste actuel occupée après recodage

poste actuel recodée	Nb. cit.	Fréq.
formateur/cadre pédagogique	311	70,40%
Cadre intermédiaire	63	14,30%
poste de direction	35	7,90%
Enseignant/ professeur lycée	24	5,40%
poste universitaire	9	2,00%
TOTAL CIT.	441	100%

Notre population se compose de professionnels exerçant dans des EFTS et représente les 3 niveaux hiérarchiques traditionnels : 70% de formateurs (311 individus), 14% de cadres intermédiaires (63) et 8% de directeurs (35). On compte donc un cadre intermédiaire pour 5 formateurs et un poste de direction pour 9 formateurs, soit au global un poste de cadre pour 3 formateurs.

Les deux autres groupes sont composés de ce que nous pourrions nommer de manière générique des enseignants, les premiers exerçant dans des lycées (24 individus représentant 5% de l'échantillon global) et les seconds dans des universités (9 individus, 2% de l'échantillon). Compte tenu de la faiblesse de l'échantillon de ces deux derniers groupes, il nous faudra prendre les résultats suivants avec grande prudence.

Conditions de travail et d'emploi

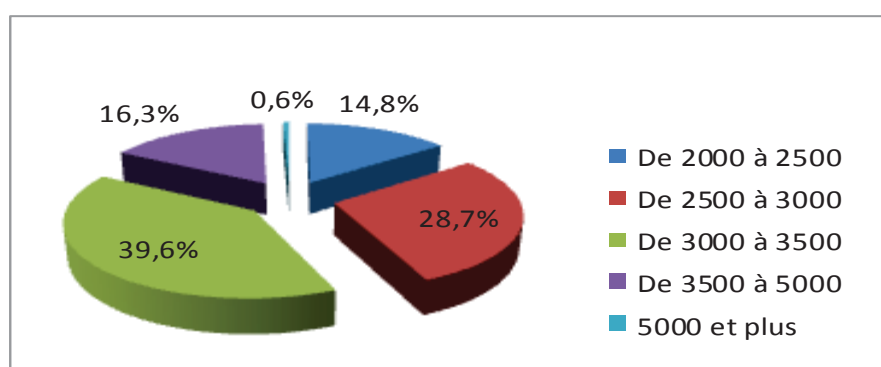
Type de contrat

Les formateurs permanents sont très majoritairement en CDI (96,3%). Ce taux est quasiment identique pour les hommes (96,7%) et pour les femmes (96,1%) et nettement supérieur aux moyennes nationales puisque sur l'ensemble de la population des salariés, le taux de CDI est de 77,9%²⁹³ et chez les cadres de 73%²⁹⁴. Chez les formateurs professionnels, le taux de CDI est de 70%²⁹⁵ et donc nettement inférieur dans un secteur proche, mais réputé précaire.

74% des formateurs travaillent à temps plein. C'est le cas de 84% des hommes et 69% des femmes. Les formateurs à temps partiel ont un temps de travail moyen de 70%. Un tiers d'entre eux sont à 80%. Ceux qui exercent une autre activité sont principalement formateurs dans une autre structure, psychologue, consultant ou intervenant à l'université.

Les professionnels à temps partiel se trouvent exclusivement chez les formateurs (90,6% des personnes à temps partiel) et les chefs de service (9,4%) avec une proportion plus forte pour ceux qui interviennent dans les formations de niveau V.

Figure 11 : Proportion d'emplois à temps partiel selon le niveau de formation préparée



La possession d'un diplôme en travail social a une incidence sur le temps de travail puisque 36,1% des professionnels qui n'ont pas de diplôme en TS sont à temps partiel contre 20,3% de ceux qui en ont un.

Si dans l'ensemble, le temps partiel concerne un quart de notre échantillon, il semble qu'être une femme, intervenir dans des formations de niveau V et ne pas avoir de diplôme en travail social augmentent les probabilités d'être à temps partiel. En revanche, ni l'âge, ni le niveau de diplôme n'ont d'incidence.

²⁹³ INSEE, Enquête Emploi 2009, Statut et type de contrat selon l'âge, site de l'INSEE, URL : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03241, page consultée le 21 juillet 2011

²⁹⁴ Garçon Nathalie., *Un cadre pour dix actifs en limousin*, INSEE, juillet 2010

²⁹⁵ De Lescure Emmanuel, Frégné Cédric, *Les métiers de la formation – Approches sociologiques*, PUR, 2010, p.69

Les professionnels se déclarent principalement salariés d’une association (85%), fonctionnaires (11,5%) ou salariés d’une entreprise (3,3%).

Si la convention collective de 1966 régit une majorité de professionnels (68%), le nombre de textes de référence indique une grande diversité de statut pour les formateurs : fonction publique, convention collective des organismes de formation, de la Croix Rouge, des MFR, du SNAECSO... 5% des professionnels exercent dans des établissements de formation régis par la convention collective des organismes de formation.

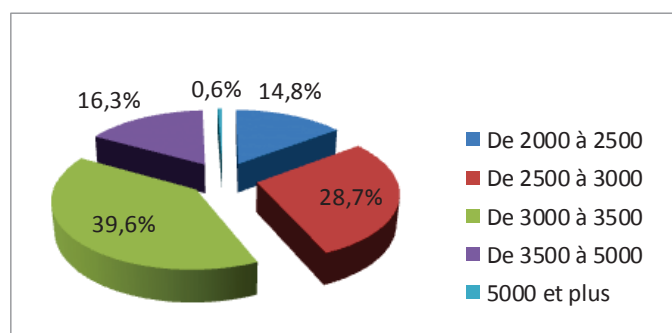
Près de 80% des EFTS sont rattachés à la convention de 1966 contre 13% des organismes de formation. En revanche, 32% des organismes de formation font référence à la convention de 88 contre seulement 3,4% des EFTS. Le secteur d’appartenance de la structure n’est donc pas identique, l’un relevant du champ de l’action sociale et l’autre de la formation, on peut imaginer que cela puisse avoir des conséquences sur la culture de l’entreprise et sur le groupe d’appartenance des formateurs.

Tableau 20 : Convention collective selon le type de structure

type de structure d'emploi/texte qui régit l'activité	CC66	Fonction publique	convention collective	CC OF 1988	CC CROIX ROUGE	CC MFR	Autres	TOTAL
un EFTS	79,8%	3,7%	6%	3,4%	2,6%	0%	4,6%	100%
Université dont IUT	0%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	100%
un organisme de formation	12,9%	9,7%	9,7%	32,3%	12,9%	12,9%	9,7%	100%
un lycée	0%	89,5%	5,3%	0%	0%	0%	5,3%	100%
Autres organismes de formations	16,7%	33,3%	0%	0%	16,7%	16,7%	16,7%	100%
TOTAL	68,7%	10,4%	6%	5,3%	3,4%	1,2%	5,1%	100%

Rémunération

Figure 12 : Répartition par niveau de salaire moyen déclaré (en €)



Le salaire moyen brut²⁹⁶ des professionnels interrogés est de 3062€, soit un net annuel de 28,6k€. À titre de comparaison, le salaire net annuel moyen des cadres en France est de 47k€.

²⁹⁶ Il s’agit ici d’une moyenne établie à partir des salaires déclarés par les professionnels

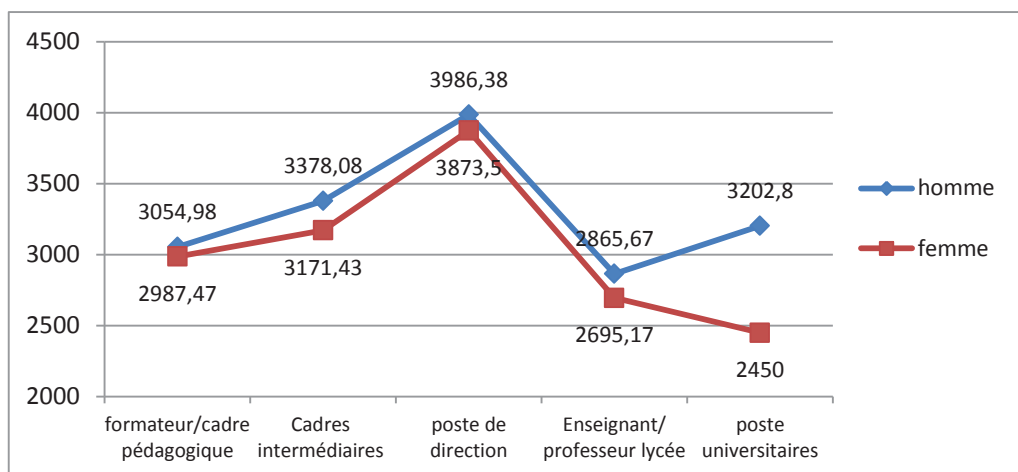
et pour les cadres du secteur santé-social-culture de 37k€²⁹⁷. Si l'on considère qu'une majeure partie des formateurs en travail social sont des cadres, leur niveau de rémunération est nettement inférieur à celui des autres cadres du secteur.

Au sein des établissements de formations en travail social, le salaire brut moyen d'un formateur est de 3 011€, celui d'un cadre intermédiaire de 3 230€, celui d'un directeur de 3 929€. Les enseignants de lycée ont le niveau de salaire le plus bas avec un brut moyen de 2 752€. Quant aux universitaires, leur salaire moyen est inférieur à celui des formateurs avec 2 920€.

Des écarts dans les salaires apparaissent en fonction de l'âge, du poste occupé, de l'ancienneté et du niveau de diplôme. Ces critères sont logiques et s'expliquent par des grilles de salaires construites sur le niveau de diplôme et l'ancienneté.

Toutefois, pour chacun de ces critères, nous constatons des écarts souvent infimes entre hommes et femmes. Prenons l'exemple des postes présentés dans le graphique ci-dessous.

Figure 13 : Comparaison des salaires moyens par sexe et par poste (en €)

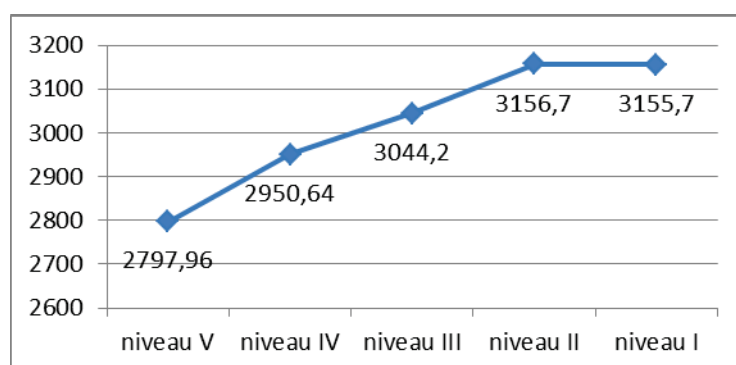


Nous observons logiquement une courbe de salaire qui augmente du formateur jusqu'au directeur. Mais pour tous ces postes, les femmes sont toujours moins bien payées que les hommes. L'hypothèse la plus probante est que les femmes sont nettement majoritaires dans les structures qui ont des grilles de salaire moins avantageuses, notamment les organismes de formation. Ainsi, le salaire moyen déclaré en EFTS est de 3 122€ et de 2 736€ dans un organisme de formation.

Des écarts apparaissent également quand on compare le salaire moyen selon les niveaux de formation dans lesquels les professionnels interviennent.

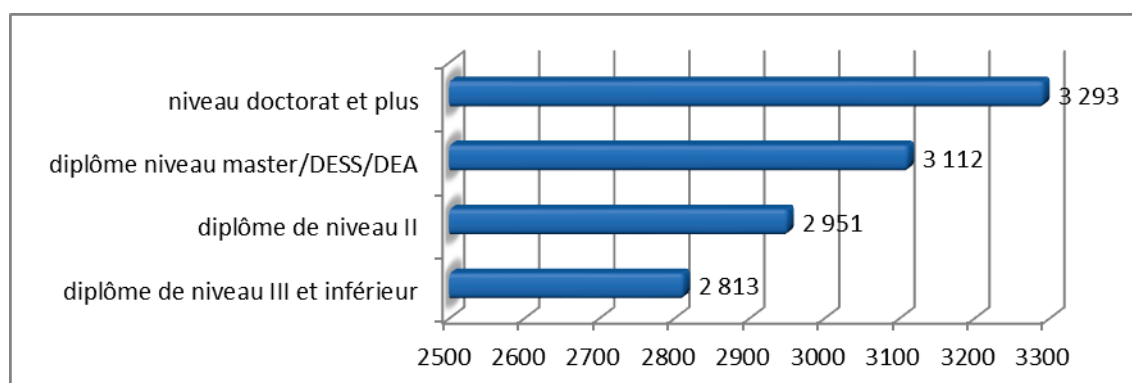
²⁹⁷ APEC, mars 2011, *Femmes cadres et hommes cadres : des inégalités professionnelles qui persistent*, URL : <http://cadres.apec.fr/Emploi/Marche-Emploi/Enquetes-Apec/Enquetes-2011/Femmes-cadres-et-hommes-cadres-des-inegalites-professionnelles-qui-persistent/Des-inegalites-professionnelles-persistantes-entre-hommes-et-femmes-cadres> consulté le 15 octobre 2011

Figure 14 : Comparaison des salaires moyens (en €)
en fonction du niveau d'intervention de formation



Plus le niveau de formation monte, plus le salaire moyen est élevé ; avec des niveaux équivalents pour les formations de niveau I et II. Nous faisons l'hypothèse que le niveau de diplôme des formateurs augmentant avec le niveau des formations dans lesquelles ils interviennent, le salaire suit donc cette tendance. Ce que nous confirme le graphique ci-dessous.

Figure 15 : Salaire moyen en fonction du diplôme le plus élevé obtenu



Chapitre 4 - Le formateur dans le travail social : la division du travail

Partant du principe qu'au regard de l'histoire, le groupe des formateurs en travail social est un segment, plus ou moins autonome selon les époques, du travail social, nous pensons important de repérer plus précisément sa position dans un ensemble.

D'après Emmanuel Jovelin, « *pour conceptualiser le secteur social en terme de profession, il conviendrait donc d'utiliser le terme de segment (groupement qui émerge à l'intérieur d'une profession) comme le suggère A. Strauss (193, p. 68). Ainsi, nous définirons les professions sociales, comme une « agrégation de segments poursuivant des objectifs*

divers plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière »²⁹⁸.

De notre point de vue, le groupe des formateurs est un de ces segments qu'il faudrait situer au sommet de la hiérarchie du travail social. Selon Lionel Bach : *« le segment de la formation serait, dans l'imaginaire collectif, porteur d'une position de surplomb par rapport à des travailleurs sociaux « de terrain ». Ainsi, la carrière du travailleur social devenant formateur représenterait l'accession à un niveau supérieur, confirmant une fréquente mobilité ascendante »²⁹⁹*. La lecture historique nous a permis d'explicitier cette position de surplomb.

Considérés individuellement comme des « experts »³⁰⁰ en haut de la hiérarchie, les formateurs sont pourtant peu visibles sur la scène sociale. Mais que pensent-ils de leur positionnement sur la scène du travail social ?

Interrogés sur leur place dans le travail social, il est souvent difficile aux formateurs de répondre spontanément. Un temps de réflexion et d'élaboration est nécessaire.

Les formateurs ne se considèrent plus comme des travailleurs sociaux, mais s'inscrivent, pour la plupart, à l'intérieur du champ du travail social. Il leur est difficile de visualiser leur place : plutôt sur le côté, un peu en haut, au-dessus, sur la frontière voire en amont. *« Moi j'ai envie de dire qu'on a un rôle un peu de vigie. On est un peu les gardiens de phare. »* (Leila) ; *« Moi, ma réalité et ma pratique, c'est d'être les pieds dans la gadoue et la tête dans l'école »* (Angèle) ; *« Ils sont à cheval. Pour moi il y a le champ du travail social comme ça, les formateurs sont là (montre le bord du champ) »* (CG).

Ils sont passés à une autre place difficile à définir qu'ils qualifient le plus souvent d'expert, de spécialiste, ou plus marginalement de transmetteur.

- *« Du côté de l'expertise dans le domaine, l'expertise non pas sur une thématique, une problématique sociale, ce point de vue là serait plutôt très généraliste »* (Jacques) ;

- *« Oui, ce sont des gens qui ont une expertise dans un domaine malgré tout et qui ont d'autres compétences parallèles développées de façon spontanée »* (Françoise).

Pour certains, c'est leur position distanciée et un peu en hauteur qui leur permet d'être dans une position d'expertise. Les contacts avec les terrains, par le biais des professionnels, des visites de stage, mais surtout des stagiaires lors des retours de stage, leur permettent d'avoir une vision d'ensemble du secteur. C'est à ce titre qu'ils sont consultés par les terrains : *« On est souvent consulté, d'une façon informelle, on nous demande notre avis, on nous consulte. Dans le champ qui est le nôtre, c'est sûr qu'on est un acteur. Et puis on alerte. »* (Angèle) ; *« Moi, j'ai des salariés, ou des anciens stagiaires qui nous appellent et qui nous disent " il s'est passé ça, qu'est-ce que vous en pensez ? Ce n'est pas juste, etc. On voit peut-être les choses arriver avant les autres et vu que l'on n'est pas investi parce que ce ne sont pas nos bateaux, on peut plus facilement donner l'alerte. »* (Leila) ; *« Puisqu'il représente quelqu'un qui va investiguer de façon interne et, effectivement, est capable*

²⁹⁸ Jovelin, 1998, Op. cit., p. 28-29

²⁹⁹ Bach L., Op ; cit., p. 13

³⁰⁰ De St Just Jean-Luc, Les processus psychiques à l'œuvre dans les groupes d'analyse des pratiques : l'exemple de la formation initiale des éducateurs spécialisés, mémoire de DEA en Sciences de l'éducation, Paris X, 2002, p. 81

d'apporter un certain nombre de, pas de conseils, de données spécifiques à ce champ-là. » (Annie)

Pour d'autres, l'expertise est liée à la dimension pédagogique, d'accompagnement de parcours, de professionnalisation : *« l'expertise viendrait sur comment faire acquérir des compétences. »* (Jacques) ; *« Je suis quelqu'un qui doit préparer une personne à une confrontation, à un métier difficile. »* (Édouard) ; *« On est à une place plus de méthodologues, d'experts en méthodologie. »* (Carine)

Deux professionnels nomment des représentations, partagées dans le secteur, qui positionnent les formateurs à une place d'« élite » au sein du travail social. Eux ne se pensent pas comme faisant partie d'une « élite ». *« Je pense que ce dans les représentations, on est considéré comme une élite. Une certaine aristocratie éducative spécialisée. Mais justement, on ne devrait pas l'être. »* (Maurice) ; *« Devenir formateur, c'est encore perçu un peu comme l'aboutissement, une espèce d'élitisme. »* (Pierre)

L'identification au groupe des cadres est présente, mais en se différenciant nettement des chefs de service ou des directeurs. Les formateurs n'ont pas de fonction hiérarchique et ne sont pas en charge d'encadrer les équipes, contrairement aux cadres des établissements : *« Ce ne sont pas des fonctions de chef de service que l'on a, ce n'est pas équivalent du tout. On n'a pas de fonction d'encadrement direct »* (Michèle) ; *« Je ne dirais pas que je suis au même niveau qu'un chef de service ou je suis au même niveau qu'un directeur »* (Édouard) ; *« Je n'ai pas une fonction de chef de service, je ne suis pas responsable de l'équipe »* (Françoise) ; *« Directeur, il y a une question hiérarchique que l'on ne retrouve pas ici »* (Eliane).

Le seul formateur qui dit ne pas faire partie du travail social est enseignant universitaire. Il nomme son engagement personnel dans des associations, mais distingue les dimensions personnelle et professionnelle.

L'ascension sociale est nommée par tous les formateurs qui n'étaient pas en position de cadres au préalable. Devenir formateur est une promotion même si les trois formateurs issus de l'université nomment la prise de poste comme une chance et un renoncement : *« je dois faire le deuil de la fac »* (Édouard).

Ceux qui étaient déjà en position de cadres (chef de service ou psychologue) ne repèrent pas d'ascension, d'autant plus qu'ils ont souvent subi une diminution de salaire.

S'il semble mal aisé de nommer sa place, l'attachement au travail social est fort, même pour les professionnels qui n'en sont pas issus. Nous percevons l'importance de rester un acteur du social justifié par une place d'expert-spécialiste soit au service des terrains, soit à celui des futurs professionnels. Cadres dans la convention, ils ne s'identifient pas aux cadres des établissements. Leur positionnement « sur le côté » mais également un peu « au-dessus » n'en fait pas pour autant une « élite » même si, pour la plupart, l'accès au poste est vécu comme une ascension sociale.

Nous sommes donc amenés à confirmer l'existence d'un segment de la formation au sein du secteur social positionné en haut de la hiérarchie en tant qu'experts ou spécialistes. Il est toutefois difficile d'établir clairement si cette expertise relève du parcours professionnel, d'une position *d'observateur distancié* sur le social ou d'une expertise pédagogique.

Partie 2

CARACTÉRISER LE GROUPE PROFESSIONNEL

Quelques études, rares toutefois, ont été consacrées aux formateurs en travail social. Quatre d'entre elles nous serviront de base pour notre travail : l'enquête de 1971 du Comité d'entente des Écoles d'Éducateurs, le rapport de Roger Bertaux de 1991, le rapport Villain de 1995 et enfin la recherche de Lionel Bach en 2005.

À partir des résultats de notre enquête, ces travaux nous donnent des éléments de comparaison des caractéristiques sociologiques des professionnels en termes d'âge, de sexe, de formation, de diplôme et de parcours professionnel. Le questionnaire d'enquête comporte une partie sur les caractéristiques sociales et familiales, une partie sur le parcours de formation et une troisième sur le parcours professionnel.

C'est à travers le prisme de la sociologie des identités que nous avons choisi d'analyser les caractéristiques du groupe professionnel. Après avoir présenté les fondements théoriques des travaux initiés par Claude Dubar, nous observerons comment les formateurs « s'arrangent » entre processus biographique (identité pour soi) et processus relationnel (identité pour autrui). Les transactions, inhérentes à une identité mouvante et jamais définitive, produisent des dynamiques identitaires qu'il s'agira de repérer.

Une analyse fine de celles-ci et des stratégies qu'elles impliquent doit nous permettre, à partir des situations individuelles, de repérer les mouvements qui animent le groupe professionnel.

Chapitre 5 - Les typologies des formateurs

En étudiant les caractéristiques des individus, puis en croisant l'ensemble de ces données, nous tenterons de construire des catégorisations qui nous amènent à proposer une typologie du groupe professionnel des formateurs en travail social, *« cela veut dire que nous devons pouvoir trouver des traits communs aux membres d'une même profession : une culture commune, une langue, des compétences, une histoire, qui ne sont pas seulement des représentations permettant d'asseoir une domination, mais aussi des caractéristiques des membres du groupe ayant des conséquences importantes sur la conduite même de leur activité »*³⁰¹.

À ce jour, les derniers éléments chiffrés proviennent d'une enquête de la DREES de 2004³⁰² sur les formations aux professions sociales, qui intègrent quelques éléments sur l'encadrement. La DREES a réitéré des enquêtes sur les formations sociales,³⁰³ mais elle n'a pas diffusé les données concernant les formateurs.

³⁰¹ Champy Florent, La sociologie des « groupes professionnels » - Ascendance interactionniste, programme épistémologique dominant, ontologie implicite, Centre d'Études Sociologiques de la Sorbonne (CESS), Compte rendu du 5^{ème} séminaire 2003-2004, <http://www.cess.paris4.sorbonne.fr/CR110204/CR110204Champy.htm>

³⁰² Grenat Pascale, Bertrand D., La formation aux professions sociales en 2004, DREES, *série statistiques* n° 98 – juin 2006

³⁰³ Grenat P. et coll., 2007, Op. cit., – Grenat P., Masson L., Sidibe A., Les étudiants se préparant aux diplômes en travail social en 2006, DREES, *Études et résultats*, juillet 2009

Un contact téléphonique avec Pascale Grenat³⁰⁴, de la DREES m'a confirmé l'absence de ces données qui ne sont plus collectées. Elles sont trop difficiles à traiter notamment du fait de la complexité de l'analyse liée à l'intervention des formateurs dans plusieurs filières : un formateur qui intervient dans une école auprès des ES et des ME pour 60% de son temps et dans une autre école auprès des AS pour 40% doit-il être considéré comme formateur permanent ou comme vacataire ? Formateur à temps plein ou à temps partiel ? Ce renoncement de la DREES est révélateur de la complexité d'un secteur qui ne peut s'appréhender qu'auprès des acteurs et non pas seulement des institutions qui les emploient

De même, en terme de typologie, la DREES mobilise deux catégories (temps plein et temps partiel) qui nous semblent peu pertinentes pour appréhender un effectif global. Si on peut considérer qu'un formateur à temps plein a pour activité principale la formation en travail social, comment comptabiliser un formateur à temps partiel ? S'agit-il d'un formateur qui intervient dans plusieurs filières et qui partage son temps d'activité entre plusieurs formations voire plusieurs établissements ? S'agit-il d'un formateur qui travaille à temps partiel dans une école, sans autre activité par ailleurs ? Mais dans ce cas, comment le différencier d'un intervenant ponctuel ?

Ainsi, notre première difficulté va consister à définir ce qu'est un formateur permanent en travail social. Pour ce faire, nous nous appuierons d'une part sur les définitions officielles de la fonction puis sur un certain nombre de typologies qui nous ont paru pertinentes au regard de notre recherche.

Six typifications vont être étudiées, deux concernant directement les formateurs en travail social :

- l'enquête de 1971 du Comité d'Entente des Écoles d'Éducateurs³⁰⁵,
- le rapport de Roger Bertaux de 1991,
- le rapport Villain³⁰⁶ qui analyse les légitimités professionnelles,
- les travaux de Lionel Bach³⁰⁷ sur l'étude des carrières.

Deux autres s'intéressent de manière plus globale aux groupes professionnels des formateurs :

- la typologie de Patrick Gravé³⁰⁸ qui prend appui sur les logiques identitaires
- l'analyse des carrières et des mondes sociaux d'Emmanuelle Pottier³⁰⁹.

³⁰⁴ Contact établi le 30.11.09

³⁰⁵ Archives CNAHES, fond CEECFES 5C45, Questionnaire d'enquête et résultats statistiques du questionnaire adressé aux formateurs permanents, 1971

³⁰⁶ Villain D., Op. cit.

³⁰⁷ Bach L., Op. cit.

³⁰⁸ Gravé Patrick, *Formateurs et identités*, PUF, 2002

³⁰⁹ Pottier Emmanuelle, *Les formateurs d'adultes : un groupe professionnel segmenté en tension*, Thèse de sociologie, Université de Versailles, 2005

1 - Les travaux sur les formateurs en travail social

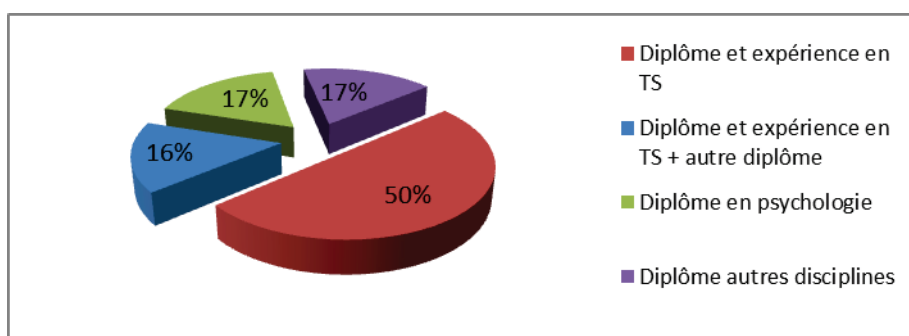
1.1 - L'enquête du Comité d'Entente des Écoles d'Éducateurs

En 1971, un questionnaire est adressé aux personnels des écoles par le Comité d'Entente des Écoles d'Éducateurs spécialisés : 193 réponses sont collectées (23 directeurs, 22 directeurs adjoints et 148 « instructeurs permanents »), ce qui semble représentatif du groupe dans son ensemble³¹⁰. Nous n'avons pas pu identifier les raisons qui ont amené à diligenter cette enquête.

Les instructeurs sont majoritairement des hommes (59%) d'une moyenne d'âge de 35 ans. L'ancienneté en tant que instructeur est faible puisque 72% sont en poste depuis moins de 2 ans.

Une première catégorisation se dégage de cette enquête au sein de laquelle on peut repérer deux groupes : les professionnels qui ont un diplôme et une expérience d'éducateur spécialisé (2/3 du groupe) et les autres. Dans le premier groupe, on peut distinguer les professionnels qui ont obtenu un autre diplôme (12% de l'ensemble) et ceux qui n'ont qu'un diplôme d'éducateur (44% de l'ensemble). De même, on peut sans doute réaliser dans le second groupe une division entre les diplômés en psychologie (17% de l'ensemble) et ceux des autres disciplines (17%).

Figure 16 : Les profils des formateurs en 1971



Ainsi, partant du principe que « *les permanents sont jusqu'en 1970 tous d'anciens professionnels* »³¹¹, cette enquête montre une évolution en cours du groupe professionnel des instructeurs permanents s'appuyant sur un rajeunissement de la population et une base de recrutement élargie, moins centrée sur les éducateurs spécialisés d'origine, et s'ouvrant à d'autres professionnels, notamment des licenciés en psychologie.

³¹⁰ Une enquête de mai 1970 dénombre 179 instructeurs dans les 33 écoles d'éducateurs spécialisés du territoire français – Archives CNAHES, Fond UNITES 2C120, Annexes à l'étude sur les potentiels des établissements de formation, CTNEAI, janvier 1971

³¹¹ Beyssaguet A-M. et coll.), Op. cit., p. 15

1.2 - Les profils de formateurs de Roger Bertaux

Vingt ans plus tard, une enquête répondant à une commande de la Fédération Nationale des Comités d'Entente et de Liaison des Centres de Formation des Travailleurs Sociaux est réalisée par Roger Bertaux. Elle concerne les formateurs permanents du grand Nord-Est (Lorraine, Alsace, Bourgogne et Franche-Comté). À partir d'une enquête quantitative et qualitative auprès des 71 formateurs, l'auteur propose une typologie centrée sur la question des profils des formateurs, c'est-à-dire « *la manière dont les individus ont mené leur carrière scolaire et professionnelle* »³¹².

Les principaux critères retenus par Roger Bertaux pour construire ces profils sont : le sexe, l'âge, les diplômes professionnel et universitaire et l'expérience professionnelle. Il repère cinq profils :

- profil A : ces formateurs sont titulaires d'un diplôme et d'une expérience de terrain en travail social qui ont été à la base de leur recrutement. Ils ont complété leur formation initiale, après la prise de poste, par une formation universitaire de niveau II au minimum. Ce groupe représente 36% de la population étudiée. Le sexe-ratio est équilibré.

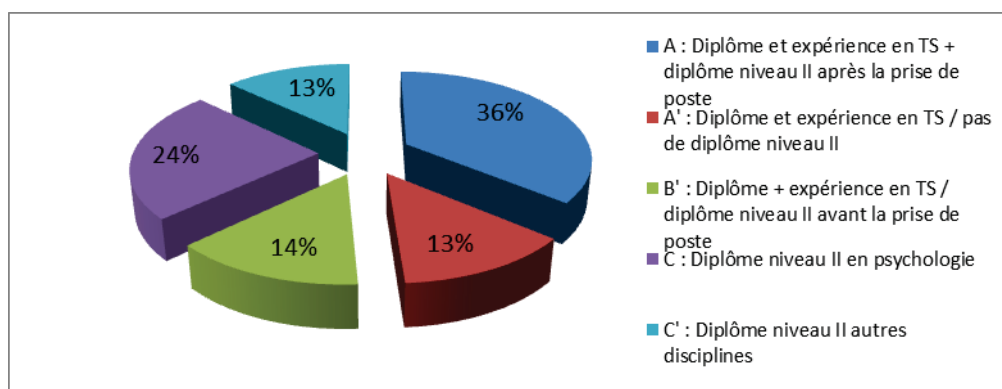
- profil A' : les profils sont identiques au groupe A, mais les formateurs n'ont pas de diplôme de niveau II ou supérieur. Ce groupe, composé exclusivement de femmes, représente 13% de l'ensemble.

- profil B : ce groupe rassemble des professionnels qui ont, avant leur entrée en poste, un diplôme et une expérience professionnelle dans le travail social et un diplôme au minimum de niveau II. Représentant 14% de la population, la répartition par sexe y est équilibrée.

- profil C : ces formateurs ont été recrutés avec un diplôme de niveau II ou plus (DEES, master, ...) en psychologie et rassemblent 24% des professionnels, principalement de sexe féminin (2/3 du groupe).

- profil C' : ces professionnels sont entrés dans les écoles avec un diplôme universitaire de niveau II ou plus, mais dans d'autres disciplines que la psychologie (sociologie, philosophie, sciences de l'éducation,...). Ils sont 13% et majoritairement du sexe masculin.

Figure 17 : les profils des formateurs en 1991



³¹² Bertaux Roger, *Les formateurs permanents dans les écoles de travail social*, Rapport d'étude pour la FNCELCTS, Paris, 1991, p. 9

Nous retrouvons donc des profils similaires à l'étude de 1971, mais Roger Bertaux introduit un nouveau critère : l'obtention d'un diplôme universitaire avant ou après la prise de poste comme formateur pour les diplômés en travail social (TS).

La proportion de professionnels diplômés en TS est plus faible qu'en 1971 : 63% contre 72%. Le nombre de TS diplômés universitaires passe de 12% à 50%. 87% des formateurs ont un diplôme au moins de niveau II contre un peu plus de 50% en 1971.

L'enquête de Roger Bertaux était destinée à préparer une enquête à l'échelon national qui n'a jamais eu lieu sans que nous connaissions la cause de ce renoncement. Toutefois, une autre étude sera diligentée par le ministère des Affaires sociales quelques années plus tard.

1.3 - Le rapport Villain

Ce rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux date de 1995. Il répond à une commande de Simone Veil, alors ministre des Affaires sociales et de la Santé. La coordination de la mission d'évaluation a été confiée à Daniel Villain, membre de l'Inspection générale des Affaires sociales.

Le rapport est composé de trois grandes parties : l'appareil de formation et sa place dans le dispositif, l'environnement et le pilotage de l'appareil de formation, les propositions formulées par la mission.

Dans ce chapitre sur les typologies, nous nous intéresserons principalement au chapitre 3 de la première partie intitulé « le processus de formation ». La section 1 concerne les formateurs exerçant dans les centres. On peut noter que dans un rapport de 268 pages concernant la formation des travailleurs sociaux, dix pages seulement soient consacrées aux formateurs permanents.

Le rapport Villain propose une catégorisation des formateurs permanents, nommés également cadres pédagogiques, construite sur une analyse des *modes de légitimation* des pratiques de formation. Partant du constat d'un éclatement des légitimités, il repère quatre directions principales :

- le formateur de culture de type universitaire se définit par la maîtrise d'un savoir et sa capacité à le transmettre. « *Comme l'enseignant, il adosse son enseignement à la recherche et y légitime l'essentiel de ses rôles institutionnels* »³¹³. Cette forme de légitimation sera nommée « par l'amont ».

- le formateur de culture de type entreprise se définit par ses connaissances du marché du travail, des employeurs, du terrain... Il a le souci de concevoir un produit adapté aux réalités du terrain et sait mettre en lien des ressources et les stagiaires en formation. Le rapport parle de « formation vendable » et de « clientèles de stagiaires ». La légitimation de ce formateur se fait par l'aval.

³¹³ Villain D., Op. cit., p. 87

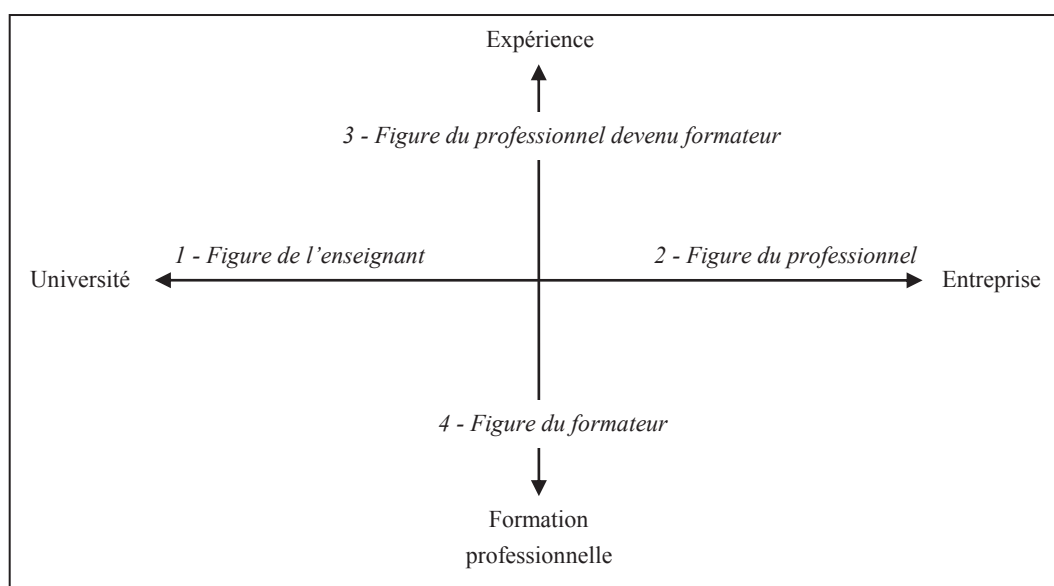
- le professionnel devenu formateur est porteur d'une logique d'apprentissage du métier : « *tant la théorie que les stages n'ont d'intérêt que s'ils font métier, c'est-à-dire expérience, dont lui, le formateur, est par définition le tuteur, le garant ou le protecteur* »³¹⁴.

- la quatrième figure est le formateur comme métier à part entière. Il a pour référence principale l'ingénierie de formation et est attaché à l'existence d'une institution de formation et à la reconnaissance d'un statut de formateur.

Les deux premières stratégies de légitimation sont nommées comme étant aux deux extrémités, la troisième comme à la marge. De même, il n'existe pas de formateur correspondant à ces types idéaux, mais « *des hybridations intéressantes* »³¹⁵.

De ces éléments, il nous semble possible de dégager une modélisation qui s'appuie sur quatre figures : l'enseignant, le professionnel, le professionnel devenu formateur, le formateur. Nous proposons de les positionner selon deux axes : un axe *université – entreprise* et un axe *formation professionnelle – expérience*. Nous avons tenté une schématisation (figure 18) qui fait apparaître des tensions toujours d'actualité entre : la théorie et la pratique, l'université et les EFTS, les savoirs savants et les savoirs issus de la pratique, les logiques de qualification et de compétence...

Figure 18 : modes de légitimation des pratiques de formateur



Ces diversités de pratiques et de modes de légitimation sont, selon Villain, « *un capital et une richesse indéniable [...] c'est aussi un handicap lourd à l'heure des mutations* »³¹⁶ qui pourrait expliquer notamment :

- la difficulté de réguler le temps de travail des formateurs,
- l'impossibilité de développer des activités d'études et de recherche,
- « *l'attraction universitaire exercée sur un nombre significatif de formateurs, notamment après leur thèse de doctorat* ». ³¹⁷

³¹⁴ Ibid.

³¹⁵ Ibid.

³¹⁶ Ibid., p. 89

1.4 - L'étude des carrières de Lionel Bach

Lionel Bach, à l'époque de sa recherche, était formateur à l'institut régional du travail social de Poitou-Charentes (Poitiers). Il a publié le seul ouvrage spécifiquement consacré aux formateurs en travail social³¹⁸. Sa publication est issue d'un travail de DEA en sociologie et s'appuie sur l'analyse d'entretiens biographiques de vingt-deux formateurs en travail social.

À partir de la question : « Comment devient-on formateur ? », Lionel Bach propose « *une analyse des conditions subjectives du processus d'accès au métier de formateur au travail social* »³¹⁹ dans laquelle il repère des parcours singuliers significatifs de deux modes d'entrée dans le métier : la cooptation et la voie externe.

La cooptation est la voie d'accès la plus fréquente au métier de formateur (18 personnes sur les 22 interrogées) et s'appuie sur une trajectoire qui suit un déroulement qualifié de « logique et naturel »³²⁰.

En début de carrière, les membres de ce groupe des cooptés ont tous en poche un diplôme en travail social et un emploi qui correspond à leur qualification. On peut repérer les étapes suivantes :

- 1) accueil de stagiaires de formation identique à celle du professionnel : formateur de terrain, référent professionnel sur le lieu d'emploi ;
- 2) participation à des jurys de sélection ou au diplôme d'état ;
- 3) premières interventions directes sous forme de témoignages professionnels ;
- 4) accompagnement de mémoires et/ou d'atelier d'analyse des pratiques professionnelles ;
- 5) cours ;
- 6) recrutement.

Ces étapes ne sont pas obligatoires, mais le passage de formateur de terrain à vacataire est commun à toutes les situations.

De même, dans la plupart des cas, le professionnel n'a pas fait acte de candidature lorsqu'il lui est proposé de devenir vacataire. Il en est de même pour le passage de vacataire à formateur : « *je n'ai rien demandé* », « *ça s'est fait naturellement... une suite un peu logique* »³²¹. Les formateurs ont souvent été appelés et choisis par des permanents qui ont d'ailleurs pu être leurs formateurs quand ils étaient étudiants : 13 formateurs de l'échantillon ont été formés dans l'institut où ils exercent.

Pourtant, Lionel Bach repère des stratégies mises en place par les professionnels qui les conduisent à être les mieux placés quand une opportunité d'embauche survient, notamment par la disponibilité à réaliser des vacations, par l'entretien d'un réseau affinitaire et par des choix de formations continues appropriés.

³¹⁷ Ibid.

³¹⁸ Bach L., Op. cit.

³¹⁹ Ibid., p. 93

³²⁰ Ibid., p. 104

³²¹ Ibid., p. 103

La **voie externe** concerne « *des formateurs recrutés en dehors du vivier et du réseau classique* »³²². Minoritaires dans l'échantillon étudié (4 personnes), ils ont comme premier point commun d'avoir été recrutés suite à des candidatures spontanées dans des EFTS dont ils ne sont pas issus. Il nous semble pouvoir repérer deux trajectoires différentes³²³ dans les récits que propose Lionel Bach.

Le premier groupe se composant de professionnels qui ont une formation initiale de travailleur social (Édouard) doublée d'un cursus universitaire menant au doctorat en sociologie ou en sciences de l'éducation, et qui sont recrutés pour mettre en œuvre des enseignements de sociologie.

L'intégration semble être difficile notamment par la non-reconnaissance des autres formateurs et un fort impact des « *étrangetés* »³²⁴ : ne pas être issu du réseau affinitaire et avoir un positionnement plus disciplinaire que professionnel. De plus, les difficultés d'intégration peuvent être renforcées par la recherche d'une position dominante, à travers l'affirmation d'un capital universitaire.

L'autre trajectoire est celle d'un formateur qui n'est pas travailleur social diplômé, mais sociologue. Il a réalisé l'ensemble de sa carrière comme formateur en charge des enseignements de sociologie.

Après ses études de sociologie, ce professionnel s'est tourné vers les formations de travailleurs sociaux où il espérait « *pouvoir agir sur le social* »³²⁵. Son parcours est également marqué par les faibles possibilités d'insertion qu'offre la recherche.

Là encore, les « *étrangetés* » liées notamment à sa qualification ont obligé ce professionnel à mettre en place des stratégies, dites de « *rééquilibrage* »³²⁶, lui permettant de « *négocier son appartenance au travail social et au groupe de formateurs* »³²⁷ : engagement et activités militantes sur le terrain, utilisation de la formation continue... Le professionnel interrogé par Lionel Bach, bien qu'issu de l'université, est passé par la voie de la cooptation puisqu'il a commencé par des vacances puis a utilisé son réseau affinitaire (par l'intermédiaire d'une collègue formatrice) pour obtenir un temps partiel puis un temps plein.

À partir de l'étude de Lionel Bach, nous pouvons donc retenir deux critères de catégorisation des formateurs : leur trajectoire professionnelle et leur mode de recrutement.

L'analyse des trajectoires nous renvoie aux deux figures repérées dans le rapport Villain : le professionnel et l'enseignant. Le premier appuyant sa légitimité sur son diplôme de travailleur social, son expérience et des « compléments » de formation continue, le second sur son titre universitaire et ses savoirs liés à une discipline. De plus, leurs activités de formation divergent, puisque le premier occupe l'ensemble des tâches « classiques » d'un formateur permanent, alors que le second a la charge exclusive de l'enseignement de la discipline dont il est spécialiste. Nous pouvons percevoir ici un autre critère de différenciation autour de

³²² Ibid., p. 107

³²³ Je n'ai pas retenu comme significatif le parcours de Fabienne (p. 114) car trop lié à des éléments personnels : « elle a connu une expérience de formatrice dans une autre région qui s'est soldée dramatiquement par un échec et par sa démission, puis par de sérieux problèmes de santé ».

³²⁴ Ibid., p. 112

³²⁵ Ibid., p. 117

³²⁶ Ibid., p. 120

³²⁷ Ibid., p. 118

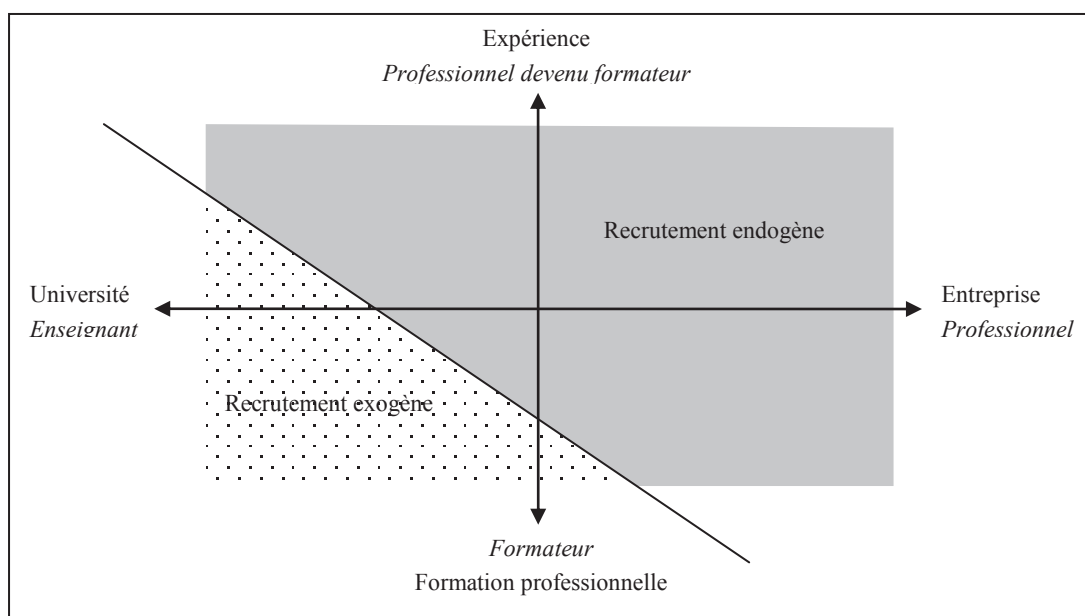
pratiques professionnelles sur lequel nous reviendrons. Nous parlerons de recrutement endogène³²⁸ pour les formateurs qui ont été formés dans l'établissement qui les emploie, et/ou qui ont accédé à un poste de formateur par cooptation. Le recrutement exogène³²⁹ concerne les professionnels qui ont été recrutés dans des écoles, sans connaissances réciproques préalables. L'échantillon étudié montre une proportion beaucoup plus forte de recrutement endogène (70%), mais nous ne pouvons y percevoir qu'une indication statistiquement non représentative, que notre enquête devra nous permettre de vérifier.

Toutefois, pour renforcer cette hypothèse, nous prendrons appui sur le mémoire de DSTS de Joëlle Delacotte³³⁰ sur les trajectoires des formateurs en service social à partir d'une enquête par entretien auprès de 12 formateurs. Selon l'auteur, « *dans tous les cas, et quelles que soient leurs motivations de départ, il s'avère que tous les formateurs rencontrés ont eu au préalable une expérience partielle de la formation qui a permis leur cooptation par les centres. [...] La cooptation dans ce contexte est un processus de recrutement informel et implicite qui met en évidence qu'il est aussi habituel de devenir formateur là où on a été en formation initiale. C'est le cas des deux tiers de notre échantillon* »³³¹.

Il semble donc que cette pratique de cooptation soit un élément déterminant dans le recrutement des formateurs permanents, nous y reviendrons ultérieurement.

Pour l'instant, afin d'affiner notre problématique, nous poserons un nouvel axe sur le schéma élaboré à partir de la typologie de VILLAIN en conservant cette proportion de 2/3 de recrutement endogène composé majoritairement de professionnels expérimentés.

Figure 19 : Modes de légitimation et de recrutement des formateurs



³²⁸ Endogène : généré à l'intérieur du système, en biologie synthétisé par l'organisme lui-même.
<http://fr.wikipedia.org/wiki/Endog%C3%A8ne>

³²⁹ Exogène : qui provient de l'extérieur (du corps, d'un système, d'une organisation ou d'un territoire)
<http://fr.wiktionary.org/wiki/exog%C3%A8ne>

³³⁰ Delacotte Joëlle, Formateur en service social, une professionnalité manquée ?, Mémoire de DSTS, Paris XII, 2007

³³¹ Ibid., p. 68

Ainsi, les analyses du rapport Villain, de la recherche de Lionel Bach, complétées par quelques éléments issus du mémoire de Joëlle Delacotte nous ont amené à repérer trois critères de catégorisations que sont :

- les modes de légitimation des pratiques,
- les trajectoires professionnelles d'accès au métier,
- les modes de recrutement.

Nous retenons ces critères et les croiserons avec des éléments d'histoire et d'analyse de contexte qui permettront d'y donner du sens. Mais avant cela, nous souhaitons élargir notre champ d'études à deux autres propositions de typologie s'appuyant sur des critères différents et traitant du champ plus global de la formation.

2 - Les travaux sur les formateurs professionnels

2.2 - Les logiques identitaires de Patrick Gravé

Les travaux de Patrick Gravé s'appuient sur un recueil des typologies du métier de formateur existantes et sur une enquête auprès des organismes de formation continue et des formateurs d'adultes de la région Basse-Normandie.

L'auteur a souhaité analyser le groupe professionnel de formateurs d'adultes sous l'angle des *identités professionnelles*. Le modèle théorique sur lequel il s'appuie est développé par Claude Dubar³³². Il définit l'identité professionnelle comme le produit de deux processus identitaires articulés : « *un processus biographique, définit comme la constitution progressive par l'individu d'identités sociales et professionnelles à partir de catégories offertes par les institutions successives (famille, école, marché du travail, entreprise...) et considérées à la fois comme accessibles et valorisantes ... ; et un processus relationnel permettant la reconnaissance à un moment donné et au sein d'un espace déterminé de légitimation, des identités associées aux savoirs, compétences et images de soi proposés et exprimés par les individus dans les systèmes d'action* »³³³.

Nous développerons dans un autre chapitre ce modèle théorique. Pour le moment, intéressons-nous aux résultats des travaux de Patrick Gravé qui montrent « *l'existence de plusieurs identités professionnelles [...] liées en particulier aux modes de socialisation antérieure* »³³⁴. L'auteur remarque la forte influence de la *socialisation professionnelle antérieure* sur la perception de l'avenir :

- l'avenir sera vécu en continuité avec la situation passée et actuelle en cas de socialisation professionnelle ancienne ;

³³² Dubar C., 2002, Op. cit.

³³³ Gravé P., 2002, Op. cit., p. 71

³³⁴ Ibid., p. 184

- une socialisation professionnelle récente sera associée à une perception de l'avenir en rupture avec la situation passée et présente et à une aspiration à quitter l'emploi actuel.

En croisant les données entre les parcours de formation, les trajectoires professionnelles et la perception de l'avenir, Patrick Gravé distingue trois *stratégies identitaires*, qu'il nomme stratégies de maintien et de renforcement, identité de passage, stratégies de conversion.

La stratégie identitaire de maintien et de renforcement concerne « *des formateurs diplômés du technique, dont la prime socialisation s'est déroulée dans le secteur technique. Leur socialisation dans la formation est seconde et semble renforcer leur identité d'origine* »³³⁵.

L'identité de passage concerne des formateurs qui sont fortement diplômés grâce à un parcours conséquent de formation continue. Leur socialisation professionnelle est ancienne dans et hors la formation. Leur souhait pour l'avenir est un changement de fonction dans le champ de la formation.

Enfin, la stratégie identitaire de conversion s'applique à de jeunes formateurs qui ont un niveau de formation initiale élevé, qui vivent leur prime socialisation dans la formation et souhaitent tous quitter leur emploi actuel, soit parce qu'ils s'estiment sous-employés au regard de leur niveau de formation, soit parce qu'ils dénoncent leurs conditions d'insertion professionnelle, soit encore parce qu'ils sont en rupture avec le secteur professionnel.

Patrick Gravé a également identifié une typologie des rôles professionnels, construite sur l'analyse de l'activité, qui fait apparaître trois figures :

- la transmission de savoirs et de connaissances : l'animateur en face à face pédagogique ;
- le transfert des compétences techniques : le technicien conseiller ;
- l'insertion sociale et professionnelle des demandeurs d'emplois : le travailleur social-insertion.

En croisant les stratégies identitaires et les rôles professionnels, l'auteur propose une typologie des logiques identitaires dans laquelle il repère quatre logiques principales³³⁶.

1) La transformation identitaire chez les formateurs insertion

Une logique à la fois de rejet de l'identité professionnelle actuelle, mais aussi de conversion identitaire dans et hors de la formation continue, est typique de l'identité de passage des formateurs-insertion. La transformation identitaire domine chez les formateurs de socialisation récente dans la formation continue

2) Le maintien d'une identité professionnelle extérieure à la formation continue chez les formateurs animateurs

Une logique de rejet de l'identité professionnelle actuelle et un ancrage identitaire externe à la formation continue (ancrage directement lié à la formation initiale de ces formateurs) sont caractéristiques des formateurs-animateurs en prime socialisation professionnelle dans la formation continue.

3) L'identité confortée de formateur technique

³³⁵ Ibid., p. 160

³³⁶ Ibid., p. 184

Une forte reconnaissance sur le plan synchronique, une trajectoire biographique en continuité et une double socialisation professionnelle dans le secteur technique et dans la formation continue produisent une identité valorisée dans les organismes et investie par les formateurs. C'est l'identité forte (ou confortée) de formateur technique qui domine ici.

4) Les identités revendiquées de conseiller en entreprise et de concepteurs de projets

La logique d'identité revendiquée se relève chez les formateurs conseillers en entreprise et chez les formateurs concepteurs de projets. C'est le produit d'une faible reconnaissance sur le plan synchronique, en contrepoint d'un investissement fort du rôle professionnel sur le plan biographique.

En appliquant cette typologie à notre secteur d'étude, il semble possible de construire des liens. De prime abord, les éléments évoqués précédemment nous font penser que la majeure partie des formateurs en travail social s'inscrivent dans la logique de l'identité confortée de formateur technique : trajectoire biographique en continuité (passage de travailleur social à formateur « qui se fait naturellement ») et double socialisation dans le métier d'origine puis dans la formation.

On pourrait faire l'hypothèse que les logiques de transformation identitaire et de maintien d'une identité professionnelle externe à la formation continue n'existent pas chez les formateurs permanents en travail social. Seuls les formateurs vacataires pourraient être dans des logiques de conversion ou de rejet. Pourtant, il serait naïf de penser que tous les formateurs permanents ont une identité valorisée et investie. Ainsi, il nous faudra aller voir de plus près ce que disent les professionnels, et nous pouvons déjà faire l'hypothèse que certains types d'activité de formations peuvent produire des identités de rejet ou de conversion. Nous pensons notamment à de jeunes formateurs, universitaires ou travailleurs sociaux à la recherche d'emploi, qui entrent par défaut dans la formation, notamment dans les secteurs en pleine expansion des formations de niveau V.

Par ailleurs, on peut repérer un certain nombre de formateurs qui, du fait d'un haut niveau de formation (initiale ou acquis par la formation continue) et d'une grande expérience dans la formation, souhaite changer de fonction, soit en prenant en charge les formations les plus prestigieuses de niveau I et II, soit en occupant un poste à responsabilités, soit en se tournant vers l'université.

Ainsi, les travaux de Patrick Gravé nous permettent d'affiner notre vision d'un groupe professionnel en faisant apparaître des logiques identitaires différentes, mais également des éléments de hiérarchisation des activités que ne laissent pas voir les définitions statutaires. C'est pour tenter de mieux comprendre cette structuration du groupe professionnel des formateurs en travail social que nous nous sommes intéressés à la thèse d'Emmanuelle Pottier.

2.3 - L'analyse des carrières et des mondes sociaux d'Emmanuelle Pottier

La thèse d'Emmanuelle Pottier³³⁷ porte sur l'étude du groupe professionnel des formateurs d'adultes. Selon l'auteur, et en référence à Anselm Strauss, l'individu se situe « *au cœur d'interrelations et d'interactions prenant sens dans des « mondes sociaux» tributaires de contextes socioéconomiques et enracinés dans différents moments de l'histoire* »³³⁸. Les mondes sociaux de la formation sont construits autour de quatre dimensions : les *missions* des structures de formation, les *réseaux institutionnels* organisés pour y répondre, les *publics* à former et les *systèmes pédagogiques*.

Ainsi, la recherche d'Emmanuelle Pottier lui permet d'identifier deux « grands mondes sociaux » eux-mêmes décomposés en sous-mondes :

- le monde des *politiques publiques* avec le sous-monde de l'*insertion* et celui de l'*accompagnement*, composé principalement d'organismes publics et associatifs qui interviennent dans l'insertion professionnelle, l'intégration et l'accompagnement des demandeurs d'emploi.

- le monde des *grandes entreprises*, incluant le sous-monde du *développement personnel*, des *formations techniques* et du *conseil*. Ce monde est centré sur le développement personnel et le développement des compétences des salariés. Il est constitué principalement d'organismes privés à but lucratif et des services de formation interne aux entreprises.

Les sous-mondes identifiés n'ont pas la même histoire et s'inscrivent dans les « *trois matrices de la formation à la française : matrice de la promotion sociale (loi Debré de 1959), matrice de la formation professionnelle continue (loi Delors de 1971) [...] et récemment, matrice de la formation professionnelle tout au long de la vie (loi de 2004)* »³³⁹.

Chacun de ces mondes s'est appuyé sur *des figures historiques de formateur* :

- l'enseignant en cours du soir et le militant bénévole de l'éducation populaire sont nés avec la matrice de la promotion sociale, et représente le sous-monde de l'insertion ;

- le moniteur AFPA et le responsable de formation ont mis en œuvre les formations techniques d'entreprise, puis ont été rejoints, après la loi de 1971, par les formateurs salariés des organismes de formation ;

- dans les années 1980 apparaissent les experts du sous-monde du conseil,

- le sous-monde du développement personnel se développe dans les années 1980 avec comme figure le coach,

- les accompagnateurs de type social s'imposent également lors de l'apparition de la troisième matrice pour prendre en charge les demandeurs d'emploi.

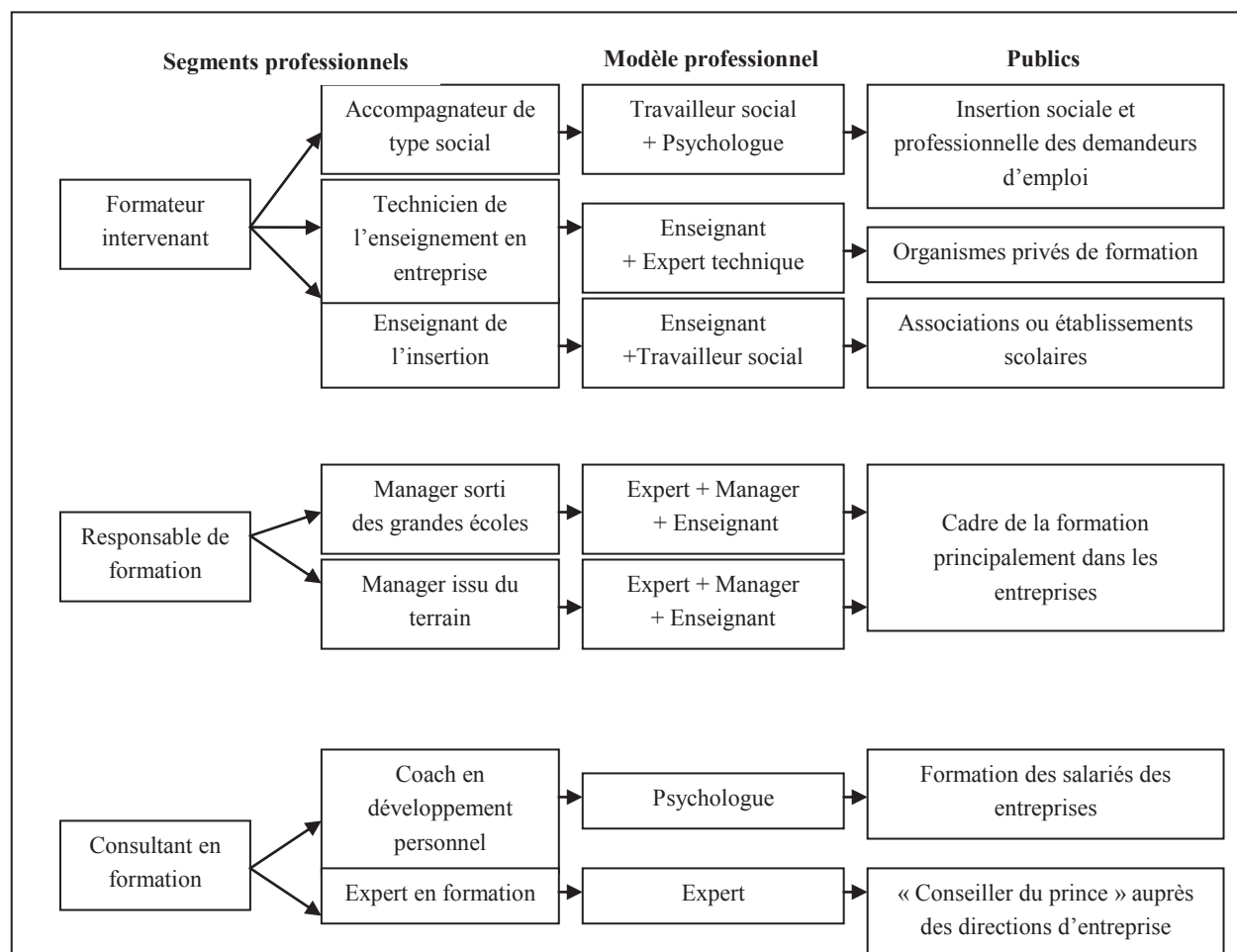
Ces différentes figures coexistent aujourd'hui et composent le groupe professionnel des formateurs d'adultes construit autour de trois segments : les formateurs intervenants, les consultants en formation et les responsables de formation ; ces segments se subdivisant pour aboutir à la typologie que nous avons représentée ci-dessous.

³³⁷ Pottier Emmanuelle, *Les formateurs d'adultes : un groupe professionnel segmenté en tension*, Thèse de sociologie, Université de Versailles, 2005

³³⁸ Ibid., p. 11

³³⁹ Ibid., p. 226

Figure 20 : Segments et modèles professionnels selon E. Pottier



Si nous voulions inclure les formateurs en travail social dans la typologie d'Emmanuelle Pottier, il nous semble qu'ils se situeraient majoritairement dans le groupe des techniciens de l'enseignement en entreprise avec comme modèles professionnels l'enseignant et l'expert technique, le premier prenant appui sur l'expérience actuelle de formateur et le second sur l'expérience passée de travailleur social.

Les responsables de formation se situent plutôt dans le groupe des managers issus du terrain puisqu'à ce jour la plupart sont des formateurs qui ont progressé dans la hiérarchie. On peut penser qu'à l'avenir, et peut-être est-ce déjà en cours, les cadres des écoles ne seront plus issus du travail social mais du management ou des ressources humaines.

Pour compléter sa recherche, Emmanuelle Pottier a fait une étude des *carrières objectives et subjectives de professionnels*³⁴⁰ qui « valident l'existence du groupe professionnel segmenté des formateurs d'adultes »³⁴¹. Cette validation est possible notamment par la mise en lumière d'une hiérarchisation entre les segments permettant d'envisager des mouvements entre les deux grands mondes des politiques publiques et des grandes entreprises : « les segments sont en tension et en mouvement entre deux grands mondes qui constituent un cadre

³⁴⁰ les carrières objectives retracent les mobilités connues, les carrières subjectives se construisent sur les anticipations d'avenir

³⁴¹ Pottier E., Op. cit., p. 228

et un espace des possibles pour ces professionnels hétérogènes ; ces mondes donnent accès au segment dominant du sous-monde le plus prestigieux, celui des experts en formation »³⁴².

On peut ainsi repérer des *filières d'emplois invisibles*, car non instituées. Elles permettent à des professionnels qui commencent dans les activités les moins valorisées d'accéder à une position plus prestigieuse, par exemple en passant d'un poste de formateur dans l'insertion des demandeurs d'emploi à un poste de coach dans une entreprise.

L'analyse des modes de légitimation des pratiques de formateur développée dans le rapport VILLAIN montre quatre directions principales (culture de type universitaire, culture de type entreprise, professionnel devenu formateur, formateur à part entière) qui nous ont permis de dégager quatre figures : l'enseignant, le professionnel, le professionnel devenu formateur et le formateur. Nous avons pu positionner ces figures sur deux axes qui nous paraissent significatifs des problématiques des formations en travail social :

- un axe *université – entreprise* qui symbolise les débats sur les logiques de qualification ou de compétences, le rapport théorie – pratique...
- un axe *formation professionnelle – expérience* qui vient interroger les questions d'apprentissage, de rapport au savoir, de formation de formateur... et qui pourrait se formuler à travers la question suivante : *doit-on former les formateurs ?*

L'analyse des carrières proposée par Lionel Bach prend appui sur les travaux d'Everett Hughes et s'intéresse notamment au mode d'entrée dans le métier de formateur. Elle fait apparaître deux types de recrutement : la cooptation et la voie externe.

Le principe de cooptation s'appuie sur une trajectoire « naturelle » allant d'un poste de travailleur social à un poste de formateur permanent en passant par différentes étapes, notamment celle de formateur vacataire et le passage par la formation continue. La figure type pourrait être celle du professionnel. Les cooptés sont pour la plupart issus de l'EFTS qui les emploie, ce recrutement endogène semble très fortement dominant dans les études à notre disposition. Il nous faudra le vérifier dans notre enquête. De même, il nous faudra repérer les stratégies mises en place par les professionnels pour « forcer le naturel » et être les mieux placés quand survient une opportunité d'embauche comme formateur.

La voie externe est réservée aux formateurs qui sont recrutés sur leur parcours universitaire. On leur confie d'ailleurs spécifiquement les enseignements en lien avec leurs connaissances, c'est la figure type de l'enseignant. On parlera de recrutement exogène.

Patrick Gravé étudie les identités professionnelles des formateurs et met en avant l'importance des socialisations antérieures dans la construction de l'identité professionnelle, et notamment dans la perception de son avenir. Nous avons pu repérer que les formateurs en travail social ont une trajectoire en continuité, une double socialisation dans le secteur professionnel et la formation et une identité valorisée. On peut donc les associer à ce que

³⁴² Ibid.

Patrick Gravé nomme identité confortée de formateur technique. Toutefois, on peut s'interroger sur d'autres logiques identitaires à l'œuvre chez les formateurs permanents, par exemple des logiques de conversion pour des formateurs sans qualification évoluant dans des formations et des institutions peu prestigieuses. À l'inverse, des formateurs hautement qualifiés et expérimentés pourraient souhaiter évoluer vers des fonctions plus valorisées : formations supérieures, universités...

Enfin, Emmanuelle Pottier nous propose une recherche centrée sur les mondes sociaux et les segments professionnels du groupe des formateurs d'adultes. Ce que nous retenons principalement de son travail, c'est la mise en avant de filières d'emplois invisibles qui démontre une hiérarchisation des activités de formation. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que l'analyse des carrières objectives et subjectives révélera l'existence de plusieurs segments professionnels hiérarchisés dans le groupe professionnel des formateurs permanents en travail social. Nous imaginons cette hiérarchie d'un niveau bas de formateur, non-travailleur social, intervenant dans les formations de niveau V au niveau le plus prestigieux de formateur expérimenté et hautement qualifié par la formation continue, travailleur social d'origine et en charge de formations de niveau I et II.

Ces segments professionnels se sont également construits sur de grandes périodes historiques marquées par des événements souvent caractérisés par la production de textes législatifs et d'où émergent des figures de la formation (les pionniers – directeurs/fondateurs, les moniteurs – instructeurs, les formateurs permanents, les formateurs du supérieur, la nouvelle génération) encore présentes dans la segmentation actuelle.

De même, on peut faire l'hypothèse d'une hiérarchie entre les différents types d'EFTS, de l'école mono filière proposant des filières de niveau V à l'IRTS multi filières proposant l'ensemble des formations en travail social en lien étroit avec l'université.

Enfin, nous devons prendre en compte la hiérarchie « officielle » qui mène vers des postes à responsabilité : responsable de filière, responsable de service...

Il nous faudra tenter de repérer les mécanismes qui organisent ces filières d'emploi et les stratégies (identitaires, de légitimation, de carrières) qui conduisent vers les postes les plus prestigieux.

La synthèse des travaux cités ci-dessus nous amène à formuler quelques constats sur les caractéristiques d'un groupe professionnel composé de deux entités principales.

De toutes les études quantitatives entre 1970 et 2005 se dégagent une constance dans la proportion de 2/3 de formateurs titulaires d'un diplôme et d'une expérience en travail social et recrutés majoritairement de manière endogène. Au sein de ce groupe (les experts en travail social), on identifie des professionnels, de moins en moins nombreux, qui n'ont suivi aucune formation universitaire complémentaire, et ceux, de plus en plus nombreux, qui peuvent faire valoir une formation au moins de niveau II. Distinguer les professionnels qui ont validé ces formations supérieures avant ou après leur prise de poste fournit des indices sur le type de construction de carrière et les stratégies mises en place.

Le deuxième groupe (les enseignants), – environ 1/3 des formateurs – est composé de professionnels qui ne possèdent pas de diplôme en travail social et qui ont eu accès à des postes par le biais d'un diplôme universitaire. Si les diplômés en psychologie ont été les plus

nombreux, ils sont concurrencés progressivement par des professionnels venus d'autres disciplines telles que la sociologie ou les sciences de l'éducation,...

Chapitre 6 - Dynamiques identitaires et construction de carrières

1 - Éléments théoriques

L'étude des carrières et des stratégies mises en place par les professionnels nous amène à interroger les identités professionnelles. Nous prendrons appui sur les travaux de Claude Dubar qui a développé une théorisation des formes identitaires, mais également sur ceux de Mokhtar Kaddouri, Patrick Gravé et Jean-Marie Barbier.

1.2 - L'identité, un double processus

Notre identité, qu'elle soit sociale ou professionnelle, n'est jamais donnée d'avance. Elle se construit dans l'enfance, à travers les différents stades de développement et de socialisation et tout au long de notre vie, dans le dialogue, la négociation, la confrontation avec les autres, individuellement et/ou collectivement à partir du processus de socialisation primaire³⁴³ et des successions de transformation de la socialisation secondaire. « *L'identité est un produit des socialisations successives* »³⁴⁴.

Nous connaissons bien les processus de socialisation primaire, décrits notamment par Jean Piaget³⁴⁵ dans une approche psychogénétique et développés par de nombreux sociologues, dont Margaret Mead³⁴⁶ qui introduit la notion d'interaction avec les autres dans les processus de construction des identités.

Ce n'est que plus récemment (1986) que Peter Berger et Thomas Luckman³⁴⁷ ont construit une théorie de la socialisation secondaire, et ce, à partir d'une double hypothèse : « *la socialisation n'est jamais complètement réussie* » et « *la socialisation n'est jamais totale ni terminée* ». Ainsi pour eux, si la socialisation primaire permet l'acquisition de savoirs de base, lors de la socialisation secondaire, il y a incorporation de savoirs spécialisés appelés *savoirs professionnels* et construits à l'intérieur d'un champ spécialisé d'activité. C'est donc l'activité professionnelle, le travail, qui est au centre de la socialisation secondaire, et donc de la construction des identités. Claude Dubar nous confirme cette place centrale du travail : « *si j'ai défendu la thèse de la centralité du travail dans la vie personnelle et la place imminente des identifications professionnelles dans la vie sociale, c'est parce que le contexte*

³⁴³ 1^{er} processus de socialisation de l'enfant par l'intermédiaire de la famille, de l'école, des pairs, des médias

³⁴⁴ Dubar C., 2002, Op. cit., p.15

³⁴⁵ Piaget Jean., in Ibid. p.20

³⁴⁶ Mead Margaret., in Ibid., p.95

³⁴⁷ Berger Peter, Luckman Thomas, in Ibid., p.99

économique et social de "crise" me semblait suffisamment étayé par toutes sortes de recherches pour défendre cette position. La privation de travail est une souffrance intime, une atteinte à l'estime de soi autant qu'une perte de relation aux autres [...]. Inversement, le fait d'être reconnu dans son travail, de nouer des relations – même conflictuelles – avec les autres et de pouvoir s'investir personnellement dans son activité est constructeur d'identité personnelle en même temps que de créativité sociale »³⁴⁸.

Si la socialisation secondaire n'efface pas l'identité construite au cours de la socialisation primaire, elle peut transformer une identité et être à l'origine de phénomène de rupture, de conversion ou d'exclusion.

L'identité se construit donc à partir de processus de socialisation primaire, au cours de l'enfance, et de socialisation secondaire, à l'âge adulte et principalement dans le monde du travail.

Une autre caractéristique de l'identité est qu'elle est double, puisque selon Claude Dubar *« je ne sais jamais qui je suis que dans le regard d'autrui »*³⁴⁹. On parle donc d'identité pour soi et d'identité pour autrui. C'est à travers des actes d'attribution que l'on va définir quel type d'homme ou de femme nous sommes, dans quelle catégorie nous rentrons, c'est-à-dire notre identité pour autrui. L'identité pour soi, c'est-à-dire quel type d'homme ou de femme je veux être sera définie par des actes d'appartenance.

L'attribution de l'identité sera issue des institutions et des agents directement en interaction avec l'individu et ne peut s'analyser que dans les systèmes d'action à l'intérieur desquels navigue l'individu, et elle dépendra de la légitimité des catégories utilisées. Par catégorie, nous entendons un découpage d'une population d'individus en fonction de critères qui semblent légitimes à un moment donné : professions, catégories sociales, pratiques religieuses, orientation politique... La construction de catégories résulte toujours de rapports de force entre les personnes concernées et aboutit à la mise en place d'un processus qui *« s'impose collectivement, pour un temps au moins, aux acteurs impliqués »*³⁵⁰. Ce processus aboutit à la production d'identités sociales virtuelles des individus.

Le second processus de construction, qualifié en tant qu'acte d'appartenance ou d'incorporation de l'identité par l'individu lui-même, ne peut être analysé qu'à travers les trajectoires sociales *« par et dans lesquelles les individus se construisent des "identités pour soi" qui ne sont rien d'autre que "l'histoire qu'ils se racontent sur ce qu'ils sont" »*³⁵¹. On les nomme identités sociales réelles.

Deux processus concourent donc à la production des identités : le processus biographique pour l'identité pour soi et le processus relationnel pour l'identité pour autrui.

Le processus biographique s'appuie sur les trajectoires de formation scolaire et professionnelle ainsi que sur le travail et l'emploi. Pour Claude Dubar, la confrontation avec le marché du travail constitue l'enjeu identitaire le plus important des individus de la génération de la crise, car de cette confrontation *« vont dépendre les modalités de*

³⁴⁸ Ibid., p.12

³⁴⁹ Ibid., p.108

³⁵⁰ Ibid., p.110

³⁵¹ Ibid., p.111

*construction d'une identité "professionnelle" de base qui constitue non seulement une identité au travail, mais aussi et surtout une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire d'emploi et la mise en place d'une trajectoire d'emploi et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage, ou mieux, de formation »*³⁵². Il s'agit donc ici d'un processus individuel et biographique de construction de l'identité pour soi, nommée transaction subjective, que l'on peut caractériser par un compromis entre l'identité héritée et l'identité visée. L'identité sociale héritée se compose des dimensions objectives de l'identité sociale : origine sociale et professionnelle, trajectoire. L'identité visée concerne la perception de soi à l'avenir.

La transaction subjective peut aboutir soit à une logique de continuité qui s'inscrit dans la continuité des identités héritées, soit à une logique de rupture qui peut être productrice d'identités nouvelles. *« Le processus identitaire biographique renvoie à la manière dont le formateur justifie sa perception de l'avenir par l'analyse de sa trajectoire antérieure (socialisation primaire et secondaire). Mais aussi par la lecture qu'il fait des opportunités de sa situation en vue de l'identité visée. »*³⁵³

Le processus relationnel nous permet d'introduire la notion de pouvoir en concevant l'espace et les rapports de travail comme un lieu où s'affrontent en permanence des désirs de reconnaissance *« dans un contexte inégal, mouvant et complexe au pouvoir »*³⁵⁴. De ces affrontements peuvent naître des espaces de transactions objectives entre des individus en recherche de reconnaissance et les institutions qui offrent des statuts et des formes de reconnaissances qui peuvent être différentes. Le processus relationnel s'appuie donc sur des espaces d'identification au sein desquels les individus vont pouvoir négocier leur pouvoir, leur reconnaissance et leurs appartenances. *« La transaction objective entre les individus et les institutions est d'abord celle qui s'organise autour de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des compétences, des savoirs et des images de soi qui constituent les noyaux durs des identités revendiquées. »*³⁵⁵

Ce processus, collectif et synchronique, de construction de l'identité pour autrui se caractérise par un compromis entre les identités attribuées ou proposées dans les activités de travail et les identités assumées ou intériorisées par les professionnels. La transaction objective qui en découle peut aboutir à une reconnaissance sociale ou à une non-reconnaissance.

Ces deux transactions sont étroitement articulées pour prendre la forme de deux axes qui peuvent être croisés pour produire des *formes identitaires [Dubar]*, *dynamiques identitaires [Kaddouri, Barbier]* ou *logiques identitaires [Gravé]*. *« Selon les moments de sa trajectoire, le sujet oscille ainsi entre concordance et discordance de ces figures identitaires multiples, occupé qu'il est à devoir gérer, pour un temps donné, les tensions et les déséquilibres qui en résultent [...]. Les dynamiques identitaires ne sont donc rien d'autre que des modalités de gestion de ces tensions identitaires. »*³⁵⁶

³⁵² Ibid., p.117

³⁵³ Gravé P, 2002, Op. cit., p. 74

³⁵⁴ Sainsaulieu Renaud in Dubar C., 2002, Op. cit., p.119

³⁵⁵ Dubar C., 2002, Op. cit., p. 121

³⁵⁶ Bourgeois Etienne, Apprentissage, motivation et engagement en formation, *Éducation permanente* n° 136, 1998, p. 105

1.3 - Formes et dynamiques identitaires

Le modèle des *formes identitaires* développé par Claude Dubar lui a permis de construire quatre formes identitaires également nommées « processus identitaires typiques ».

Tableau 21 : Les quatre processus identitaires typiques³⁵⁷

Identité pour soi	Identité pour autrui	Transaction objective	
		Reconnaissance	Non-reconnaissance
Transaction subjective	Continuité	PROMOTION Identité d'entreprise	BLOCAGE Identité de métier
	Rupture	CONVERSION Identité de réseau	EXCLUSION Identité de hors-travail

Lorsque la transaction subjective repose sur la continuité, deux issues sont possibles :

- la progression est reconnue et encouragée par l'entreprise dans un processus de *promotion*, on parlera alors d'identité d'entreprise ;

- la progression n'est pas possible, c'est un processus de *blocage* concernant une identité de métier, c'est l'espace professionnel qui prime en identifiant la personne par son métier.

Ces deux formes sont à l'œuvre dans l'espace de l'entreprise : « *la construction de l'identité se joue dans un espace unique structurant la nature des compétences et les modes légitimes de reconnaissance* »³⁵⁸.

Lorsque la transaction subjective repose sur la rupture, deux solutions sont également possibles :

- la rupture s'accompagne d'un conflit entre identité attribuée par autrui et identité forgée par l'individu, le processus d'*exclusion* atteindra une identité menacée (identité hors-travail) ;

- la rupture est confirmée par autrui, le processus est alors qualifié de *conversion* atteignant une identité incertaine (identité de réseau).

Dans ces deux cas, si l'espace de l'entreprise est concerné, peuvent aussi être mobilisés des espaces hors travail (chômage, formation...), mais alors que l'exclusion résulte d'un conflit, la conversion s'accompagne d'une reconnaissance de légitimité.

Mokhtar Kaddouri a développé, pour sa part, quatre types de « *dynamiques d'inscription des projets de Soi* »³⁵⁹ : les dynamiques de continuité, de transformation, de gestation et d'anéantissement identitaire.

- Les dynamiques de *continuité identitaire (ou entretien)* s'inscrivent dans une situation de satisfaction du soi actuel,

- soit dans un projet d'entretien de soi, quand il y a concordance entre identité héritée et identité visée et identité pour autrui/identité pour soi. La personne ressent alors un sentiment de légitimité dans ses actes professionnels.

- soit dans un projet de préservation de soi, quand l'identité actuelle est temporaire et que, bien que valorisée, il y a un risque de retour à l'identité d'origine. Le professionnel n'a pas de

³⁵⁷ Dubar C., 2002, Op. cit., p. 237

³⁵⁸ Ibid, p. 236

³⁵⁹ Kaddouri Mokhtar, Le projet de soi entre assignation et authenticité, *Recherche et formation* n°41, 2002, p. 37-40

moyens propres d'agir sur la situation, il est en situation de dépendance affective vis-à-vis de la personne ou de l'organisation qui peut modifier l'aspect temporaire de la situation.

- Les dynamiques de *transformation identitaire* s'inscrivent dans un vécu d'insatisfaction du soi actuel, dû à un écart entre identité héritée et identité visée. Le professionnel s'inscrit dans une visée de transformation qui l'amène à mettre en place des stratégies de conversion identitaire.

- Les dynamiques de *gestation identitaire (ou confirmation)* visent, pour la personne, à s'inscrire dans une démarche vers l'assise d'un Soi non encore stabilisé. Caractérisée par une période de remaniement et de recomposition identitaires, cette dynamique débouche sur une nouvelle configuration et peut prendre trois formes :

- le projet de confirmation de soi qui vient valider une identité insuffisamment assise, dû à un écart entre identité pour soi et identité pour autrui. Le nouveau positionnement n'est pas confirmé par les pairs ou la hiérarchie, ce qui peut entraîner, en fonction des ressources dont dispose la personne, des stratégies de reconnaissance de soi ou l'attente de signe de reconnaissance.

- le projet de reconstruction de soi fait suite à une fragilisation identitaire déstabilisante. Les stratégies identitaires visent le retour à l'état précédent afin de recouvrer l'identité initiale.

- le projet de redéfinition de soi suit une période de remise en cause d'une identité acquise ou d'une crise qui interroge sur la valeur identitaire. Il s'agira pour la personne de redéfinir le contour de l'identité.

- Les dynamiques d'*anéantissement identitaire* correspondent à des périodes de crises identitaires face auxquelles la personne ne sera pas en mesure d'agir et qui l'amèneront à intégrer une image négative d'elle-même.

1.4 - Les stratégies identitaires

La notion de dynamique identitaire vient insister sur l'aspect mouvant et en constante évolution des identités, fait de déplacements permanents sur les deux axes du processus biographique et du processus relationnel et pouvant générer des écarts, des différences, des désaccords de différentes natures que nous venons de décrire. Pour tenter de réduire l'écart, les individus sont amenés à mettre en place des stratégies identitaires. On peut les définir comme « *l'ensemble des conduites et des mécanismes (cognitifs, affectifs, défensifs...) qu'un sujet met en œuvre pour obtenir la reconnaissance d'autrui, défendre une cohérence identitaire et une image positive de lui-même. Ces stratégies [...] peuvent comporter des éléments conscients et d'autres non conscients. La notion de stratégie identitaire met l'accent sur la dimension dynamique et régulatrice de ces processus et sur leur caractère finalisé (recherche de reconnaissance, d'intégration, de valorisation...).* »³⁶⁰

Selon Mokhtar Kaddouri, on peut expliciter le lien entre dynamiques identitaires et stratégies identitaires de la manière suivante : « *les dynamiques identitaires sont constituées*

³⁶⁰ Lipianski Edmond Marc, L'identité en psychologie, in Kaddouri Mokhtar et coll., *La question identitaire dans le travail et la formation*, L'Harmattan, 2008, p. 48

de l'ensemble des tensions et des interactions entre les différentes composantes de l'identité. Elles expriment l'orientation identitaire dans laquelle se trouve inscrit un individu à un moment donné de sa vie. Cette orientation, et les tensions qui la sous-tendent donnent lieu à des stratégies identitaires. Ces stratégies sont constituées de l'ensemble des actes et des discours qui les accompagnent. »³⁶¹

Il s'agira donc pour l'individu de mettre en œuvre des stratégies qui permettent de réduire les écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, mais également de maintenir une situation de concordance ou d'empêcher l'avènement d'écarts susceptibles d'advenir au gré des évolutions de l'environnement professionnel ou d'événements personnels.

Pour reprendre les travaux de Patrick Gravé, nous retiendrons trois stratégies identitaires : *stratégie de maintien et de renforcement, identité de passage ou stratégie de conversion.*

1.5 - L'identité professionnelle des formateurs

Les formateurs en travail social sont au cœur de ces dynamiques identitaires. Pris entre leur identité d'origine de travailleur social et leur nouvelle identité de formateur, les professionnels sont soumis à des transactions qui débutent bien avant la prise de poste et vont, pour certains, se poursuivre quand il s'agira de faire un choix entre identité de formateur ou de docteur, appartenance au travail social ou à l'université.

Selon Lionel Bach, « *ces personnes ne revendiquent pas une identité professionnelle de formateur. Au contraire, elles se définissent comme des travailleurs sociaux devenus professionnels de la formation... au travail social* »³⁶². Cela s'oppose à ce que nous avons pu nommer précédemment, c'est-à-dire une identité confortée de formateur technique, développant des stratégies identitaires de maintien et de renforcement. Il peut y avoir un écart entre l'identité héritée de travailleur social et l'identité actuelle de formateur.

C'est l'occasion de nommer ici deux éléments qui nous paraissent fondamentaux :

- les dynamiques et stratégies identitaires sont « *des construits de chercheurs [...], elles n'ont aucune autre réalité que celle-là ; elles ne doivent en particulier ni être naturalisées, ni être attribuées de manière stable à un sujet* »³⁶³.

- les dynamiques identitaires ne peuvent s'opposer l'une à l'autre. Elles doivent être projetées comme complémentaires et non exclusives. On peut penser par exemple à un universitaire fraîchement recruté dans un poste de formateur qui peut être dans une dynamique de confirmation identitaire pour se faire reconnaître par ses pairs et également dans une dynamique de transformation identitaire, son projet à long terme s'orientant vers un poste à l'université. Nous aurons donc à faire à un formateur qui développera des stratégies de renforcement en interne et des stratégies de conversion en interne et en externe.

Les éléments théoriques énoncés ci-dessus nous permettent de formuler quelques hypothèses.

³⁶¹ Kaddouri Mokhtar, Innovation et dynamiques identitaires, *Recherche et formation* n° 31, 1999, p. 107

³⁶² Bach L., Op. cit., p. 180

³⁶³ Barbier Jean-Marie, Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités, in Barbier J-M. et coll., Construction identitaires et mobilisation des sujets en formation, L'Harmattan, 2006, p. 46

Les formateurs en travail social issus de la lignée historique (travailleur social devenu formateur) s'inscrivent majoritairement dans une forme identitaire que Claude Dubar nomme de promotion. Celle-ci s'inscrit dans une continuité de parcours au sein d'un espace fermé du travail social et une ascension sociale qui inscrit le formateur en haut d'une hiérarchie implicite. L'accès au poste de formateur représente l'entrée dans une « élite » et vient finaliser une carrière réussie dans le travail social.

Pourtant, l'appartenance des formateurs au monde du travail social et de la formation génère des stratégies identitaires visant à réduire des écarts produits par l'appartenance à un autre segment que celui d'où l'on vient : transactions internes dans les conflits d'appartenance (suis-je travailleur social ou suis-je formateur ?), transactions externes à la recherche de reconnaissance et de légitimité (quels espaces de reconnaissance de mes compétences, et de mes savoirs ? Sur quoi fonder ma légitimité ?).

Nous présumons qu'il existe une identité de formateur en travail social, détachée de l'identité d'origine. Elle se construit au fil d'un processus de professionnalisation : de travailleur social occupant une fonction de formation, on devient progressivement formateur – travailleur social d'origine, puis formateur en travail social. Ainsi peuvent émerger au cours de la trajectoire des dynamiques de transformation identitaire – de travailleur social à formateur – et des stratégies identitaires de conversion passant notamment par une formation spécifique de formateur.

Si la majorité des formateurs en travail social s'inscrivent dans des dynamiques de continuité identitaire appuyées sur leur double socialisation de travailleur social et de formateur, on pourra également observer :

- des dynamiques identitaires de passage ou de transformation chez des formateurs « *universitaires déclassés* »³⁶⁴ qui « utilisent » leur poste de formateur dans des stratégies de visibilisation leur permettant d'espérer un accès à un poste d'enseignant universitaire.
- des dynamiques identitaires de conversion chez des professionnels entrés par défaut dans la formation, notamment dans les secteurs en pleine expansion des formations de niveau V.

2 - L'Identité pour soi : identité héritée

Comme nous l'indiquions précédemment, l'identité héritée s'appuie sur les éléments objectifs de l'identité sociale des professionnels : trajectoire, origine sociale et professionnelle. Les indicateurs de l'identité héritée sont l'âge, le sexe, l'origine sociale, la scolarité initiale et la formation professionnelle, le parcours professionnel.

Nous allons maintenant présenter les caractéristiques du groupe étudié au regard des indicateurs énoncés.

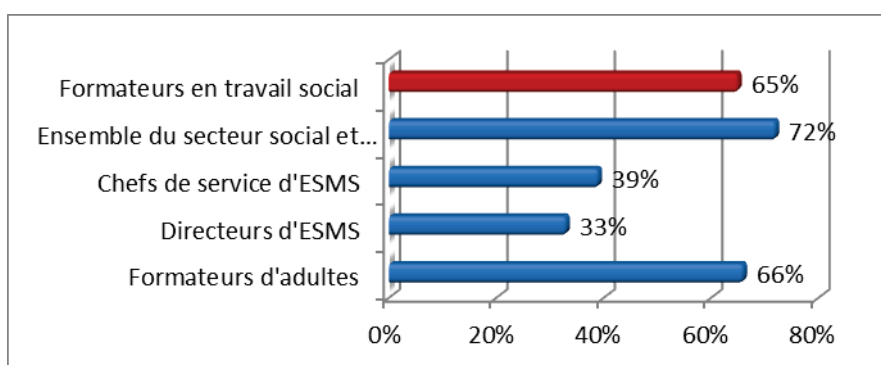
³⁶⁴ Jovelin E., 1998, Op. cit., p. 24

2.2 - Un groupe professionnel féminin, un taux de sénior élevé

Notre groupe d'étude est composé de 65% de femmes et de 35% d'hommes. Le taux de féminisation dans le secteur social et médico-social auxquels sont rattachés les établissements de formation est de 72%³⁶⁵. On note donc une féminisation qui décroît avec l'accès au poste de formateur.

Pourtant, et en considérant qu'une majorité des formateurs a un statut de cadre, si nous comparons aux cadres du secteur social et médico-social, les proportions sont inversées. Hélène Chéronnet indique un taux de 33% de femmes chez les directeurs³⁶⁶ et de 39% chez les chefs de service³⁶⁷. En revanche, Emmanuelle Pottier dans sa recherche sur les formateurs d'adultes indique un taux de 66%³⁶⁸ de femmes, ce qui est proche des chiffres de notre enquête.

Figure 21 : Taux de féminisation par secteur d'activités



Au sein de notre groupe d'étude, nous repérons des écarts dans le taux de féminisation selon le poste occupé. Ces taux sont assez proches chez les enseignants de lycée (70,8%), les formateurs (65,8%) et les cadres intermédiaires (66,7%). En revanche, ils sont plus faibles chez les directeurs (57,1%), tout en restant supérieurs au taux des directeurs d'ESMS.

Contrairement aux pratiques des établissements sociaux et médico-sociaux, dans les EFTS, être une femme ne paraît pas être un handicap pour accéder à un poste de cadre intermédiaire. Donnée à prendre avec prudence, car, comme nous l'indique Paul Bouffartigue, l'ensemble des postes de cadre ne sont pas ouverts aux femmes.

« Les femmes représentent désormais le quart des cadres des entreprises et des administrations. Au prix d'efforts et de ressources sociales et surtout scolaires le plus souvent supérieures à leurs collègues, elles accèdent à ces emplois de manière croissante. Pour autant, on reste loin d'une véritable mixité. Leur entrée dans ce monde globalement valorisé se fait avant tout par la porte des fonctions d'assistance ou d'expertise, peu par celle du commandement, et - à l'image de leur exclusion plus large des postes décisionnels dans la vie politique et sociale-

³⁶⁵ Chéronnet Hélène, Statut de cadre et culture de métier – La structuration des fonctions d'encadrement dans le secteur de l'Éducation spécialisée, L'Harmattan, 2006, p. 4

³⁶⁶ Ibid., p. 79

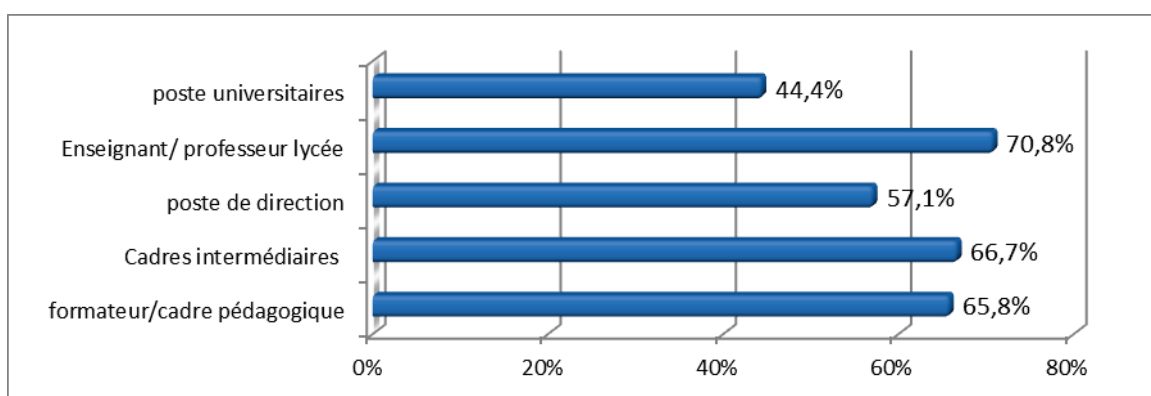
³⁶⁷ Ibid., p. 89

³⁶⁸ Pottier E., Op. cit., p. 198

exceptionnellement par celle de direction. [...] Cette avancée ne modifie pas certaines des données structurelles de l'emploi des femmes cadres : elles demeurent très minoritaires chez les ingénieurs ; chez les cadres non techniques, c'est d'abord dans des fonctions d'expertise, où à forte activité relationnelle, mais non hiérarchique qu'elles ont progressé [...] Les femmes cadres sont avant tout des femmes qui... n'encadrent pas. Elles s'insèrent massivement dans le pôle inférieur du groupe. »³⁶⁹

Enfin, pour les postes universitaires, les femmes sont minoritaires (44,4%) ce qui corrobore les données du Ministère de l'Enseignement supérieur : 41,5% chez les maîtres de conférence et 19,9% chez les professeurs.³⁷⁰

Figure 22 : Taux de féminisation selon le poste occupé au sein des EFTS



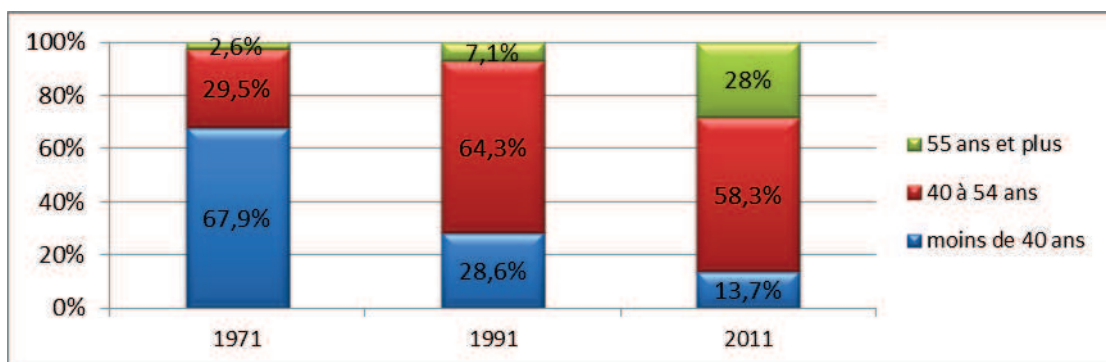
L'âge moyen de la population étudiée est de 49 ans (48,3 pour les femmes et 50,4 pour les hommes). Les formateurs de moins de trente ans représentent moins de 1%, alors que ceux de 50 ans et plus représentant 52% de la population. Pour comparer avec des populations proches, les professionnels de 50 ans et plus représentent 25% des travailleurs sociaux et 18% des formateurs d'adultes et 25% de la population active française, tout emploi et toute activité confondus.

Entre 1971 et 2011, la population des formateurs en travail social a nettement vieilli. Le groupe des professionnels de 55 ans et plus passe de moins de 3% à 28% de l'ensemble. De même, les moins de 40 ans qui étaient fortement majoritaires en 1971 (67,9%) ne représentent plus que 13,7% en 2011. La moyenne d'âge est passée en 40 années de 36,6 à 49 ans.

³⁶⁹ Bouffartigue Paul, *Sociologie des cadres*, La découverte, 2000, p. 44-46

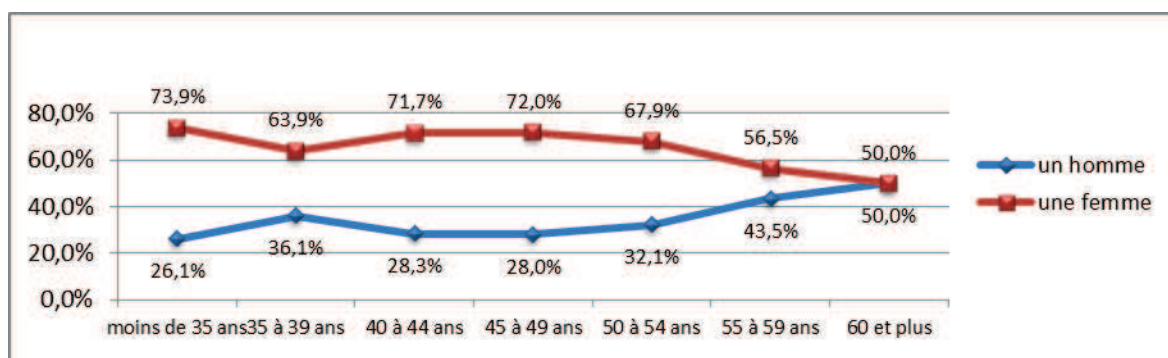
³⁷⁰ Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche*, n° 4, 2010

Figure 23 : Évolution de la pyramide des âges entre 1971, 1991 et 2011



Nous avons repéré un écart de moyenne d'âge de 2 années entre homme et femme dans notre échantillon (48,3 pour les femmes, 50,4 pour les hommes). Une des explications est la proportion plus importante d'hommes chez les 50 ans et plus : 59,7% des hommes ont 50 ans et plus contre 48,8% des femmes. Mais si nous regardons cela de plus près, il apparaît que la proportion de femmes la plus importante se situe chez les moins de 35 ans (73,9% des moins de 35 ans sont des femmes) et se réduit progressivement pour atteindre un équilibre dans la tranche d'âge des 60 ans et plus. Seule la tranche d'âge des 35 à 39 ans vient contredire la régularité de la courbe.

Figure 24 : Répartition par sexe et par tranche d'âge



Nous reviendrons sur ces chiffres pour les comparer avec ceux de l'âge d'entrée en poste, mais il nous semble déjà pouvoir dire que les femmes commencent à être recrutées plus jeunes que les hommes, et peut-être pas sur le même type d'emploi ?

Si nous observons les classes d'âge au regard des postes occupés, nous constatons une différence significative entre le groupe des directeurs (54 ans de moyenne d'âge) et les autres groupes (48,3 ans pour les formateurs et 50 ans pour les cadres intermédiaires). Les postes de direction s'inscrivant le plus souvent dans une continuité de carrière après un poste de formateur, cet écart est logique.

2.3 - L'origine sociale

Les données ci-dessous sont à considérer avec prudence, compte tenu du taux important de non-réponses ou de réponses non exploitables, du fait notamment d'une à une formulation inadaptée de la question.³⁷¹

Ainsi concernant la profession, la catégorie socioprofessionnelle³⁷² et le niveau d'études, les données ne portent que sur 150 personnes pour les pères et sur un peu plus de 300 pour les conjoints.

Les parents

Les parents des formateurs en travail social ont un âge moyen de 74 ans. Ils sont très majoritairement de nationalité française (93,7% des mères et 96,1% des pères).

La distribution selon les professions du père tend à montrer une proportion élevée des catégories « supérieures » et notamment les « cadres et professions intellectuelles supérieures » qui représentent plus d'un quart de la population.

36% des mères étaient sans professions, et 22% appartenaient aux professions intermédiaires.

Tableau 22 : Répartition des pères des formateurs par PCS

PCS	Agriculteur, exploitant	Artisan, Commerçant, chef d'entreprise	Cadre. Prof. Intellectuelle. Sup.	Prof. Intermédiaire	Employé	Ouvrier	Inactif, Autre	TOTAL
Père	9,20%	19,90%	28,40%	17,00%	7,80%	16,30%	1,40%	100%

Nous avons comparé ces données avec la population active de la génération 1939-1943 (68 à 72 ans en 2011) pour constater des écarts importants. En effet, 65% des pères de formateurs font partie des classes moyennes et supérieures³⁷³ contre 24,1% de la population globale. À l'inverse, on ne trouve que 16,3% d'ouvriers et 9,2% d'agriculteurs chez les pères de formateurs contre, respectivement, 40,3% et 21,6% dans la population globale.

Il n'existe pas de statistiques qui nous permettraient de comparer notre groupe au groupe des travailleurs sociaux. Toutefois, si nous regardons les travaux d'Alain Vilbrod³⁷⁴ sur les éducateurs spécialisés, nous constatons assez nettement une surreprésentation de la catégorie « Cadres et professions intellectuelles » chez les pères de formateurs puisque l'analyse des profils sociaux des éducateurs en formation de 1943 à 1992 montre une proportion variant

³⁷¹ La question était formulée ainsi : « Indiquez la profession de votre père ». Nous avons donc eu de nombreuses réponses nommant « la retraite », et de nombreuses non-réponses quand le parent est décédé.

³⁷² Nous ferons référence ici à la « Nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles » (PCS 2003) de l'INSEE

³⁷³ Nous avons regroupé ici les catégories « Artisan, commerçants, chefs d'entreprise », « Cadres et professions intellectuelles supérieures » et « Profession intermédiaires ».

³⁷⁴ Vilbrod A., Op. cit., p.116

entre 11,8 et 17,8% pour cette catégorie. De même, les chiffres de la DREES sur les étudiants en formation montrent une proportion de 39,6% des classes moyennes et supérieures, proportion nettement inférieure à notre groupe d'étude.

Ainsi, dans la limite de la validité de notre groupe d'étude, les formateurs en travail social sont majoritairement issus des catégories moyennes et supérieures.

En prenant appui sur les trajectoires intergénérationnelles telles que définies par Camille Peugny³⁷⁵, nous pouvons considérer que, mis à part les professionnels dont le père appartenait déjà à la catégorie « Cadres et professions intellectuelles », tous les autres ont connus dans une mobilité ascendante.

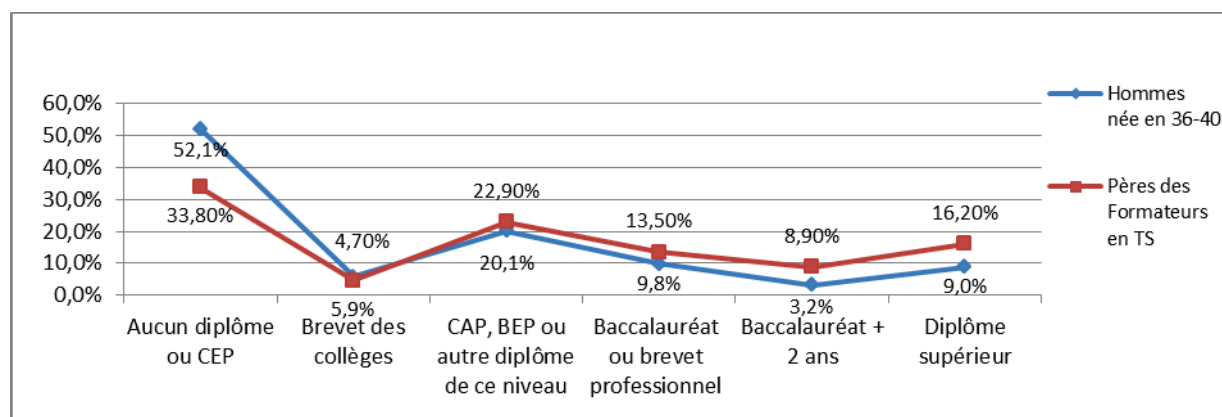
83% des mères et 75% des pères possèdent un diplôme de niveau bac ou inférieur, ce qui n'est le cas que de 0,2% des formateurs. Le niveau d'études des formateurs est donc dans l'ensemble d'un niveau très supérieur à celui des parents.

Tableau 23 : Niveau de diplôme des parents

Niveau de diplôme	aucun diplôme	Certificat d'études primaires (CEP)	BEPC, brevet élémentaire, brevet des collèges	CAP, BEP	baccalauréat, brevet professionnel	diplôme de 1er cycle universitaire, BTS, DUT, professions sociales, ...)	diplôme de 2ème cycle (licence/maîtrise)	diplôme de 3ème cycle (master/doctorat), ingénieur ...	TOTAL
niveau de diplôme de la mère	18,00%	25,20%	7,70%	15,80%	16,70%	11,50%	3,40%	1,70%	100%
niveau de diplôme du père	13,50%	20,30%	4,70%	22,90%	13,50%	8,90%	4,20%	12,00%	100%

Toutefois, une comparaison avec la population globale de la génération 1936-1940³⁷⁶ montre que les pères des formateurs en TS sont significativement plus diplômés : 25% d'entre eux ont un niveau de diplôme supérieur au bac contre 12% dans la population générale.

Figure 25 : Comparaison des niveaux de diplômes entre les pères des formateurs et la génération 1936-1940



³⁷⁵ Peugny Camille, Éducation et mobilité sociale : la situation paradoxale des générations nées dans les années 1960, *Économie et statistiques*, n° 410, 2007, p. 25

³⁷⁶ INSEE, Enquête emploi, 2009

Vie familiale

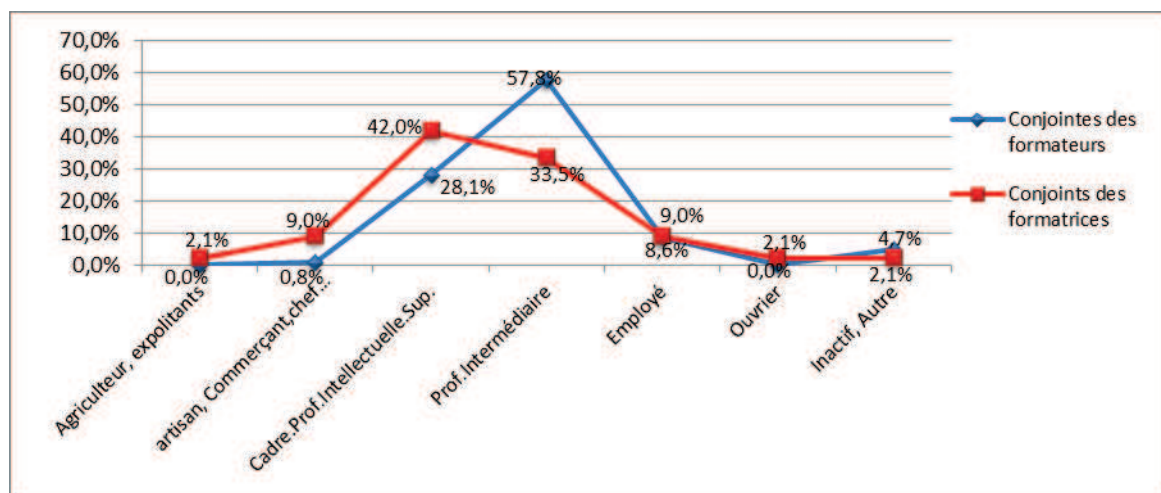
75% des formateurs se déclarent mariés ou vivant maritalement et 16% sont célibataires. 81% ont des enfants, avec une moyenne de 2,2 enfants (maximum 5).

L'âge moyen du conjoint est de 49 ans. Il est de nationalité française dans 96% des cas.

Les deux catégories de profession les plus représentées chez les conjoints sont les « professions intermédiaires » (43,4%) puis les « cadres et professions intellectuelles et supérieures » (36,4%) qui représentent à elles deux 80% de la population. Viennent ensuite les « employés » (8,9%), les « artisans et commerçants » (5,7%) puis, dans des proportions infimes, les ouvriers, les agriculteurs et les inactifs.

L'analyse par sexe montre une différence notable dans la répartition de deux catégories. Les conjoints de formatrices sont pour 42% des « Cadres et professions intellectuelles » et pour 33,5% des « Professions intermédiaires », alors que les conjointes des formateurs sont pour 57,8% des « Professions intermédiaires » et pour 28,1% des « Cadres intellectuelles et supérieures ». Les conjointes de formateurs sont donc proportionnellement moins nombreuses à être cadres supérieures que les conjoints des formatrices.

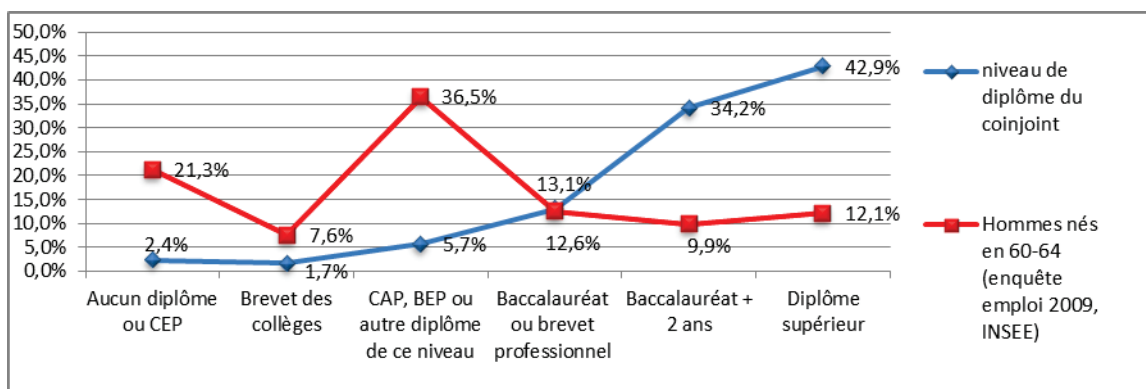
Figure 26 : Comparaison des CSP entre les conjoints des formatrices et les conjoints des formateurs



Nous constatons donc une forte homogamie chez les formateurs en travail social, homogamie qu'une analyse par métier nous permettrait sans doute de confirmer. Il en est de même pour le niveau de diplôme des conjoints, puisque près de 80% d'entre eux ont un diplôme de niveau licence et supérieur. Les conjoints ont des niveaux de diplôme beaucoup plus élevés que la population active de la génération de référence³⁷⁷ au sein de laquelle 22% détiennent un diplôme de niveau licence et plus.

³⁷⁷ INSEE, Enquête Emploi, 2009

Figure 27 : Comparaison des niveaux de diplômes
des conjoints des formateurs et des hommes de la génération 60-64



18% des conjoints de formatrices ont un niveau de diplôme plus élevé que leurs conjointes alors que ce n'est le cas que pour 7% des conjointes de formateurs. À l'inverse, 70% des conjointes de formateurs ont un niveau de diplôme moins élevé que leurs conjoints, ce n'est le cas que de 56,6% des conjoints.

L'analyse des origines sociales des formateurs montre ainsi un groupe issu majoritairement des classes moyennes et supérieures (PCS et niveau d'études). Il semble que ces origines puissent permettre de les distinguer au sein du groupe des travailleurs sociaux, mais nous manquons de données pour pouvoir l'affirmer. Quelle que soit la profession du père, pour une grande majorité de professionnels (71,6%), l'accès à un poste de formateur représente une mobilité ascendante. On repère également des trajectoires de contre-mobilité³⁷⁸ pour des formateurs enfants de cadres qui ont commencé leur vie professionnelle comme travailleur social, donc à un niveau inférieur à celui de leur origine et pour qui l'accès à un poste de formateur permet de rétablir la position sociale.

L'homogamie est forte. La majorité des conjoints exerce dans les deux catégories des « Professions intermédiaires » et « Cadres et professions intellectuelles et supérieures ». Avoir une position sociale semblable à celle de son père prédispose davantage au choix d'un conjoint de même groupe social³⁷⁹, ce qui est le cas de presque 30% de notre groupe d'étude. Malgré cette forte homogamie, l'étude du groupe permet de confirmer que « *les femmes vivent plus souvent que les hommes avec un conjoint ayant une position sociale plus élevée sur l'échelle sociale* »³⁸⁰. Ceci se confirme tant pour la catégorie socioprofessionnelle que pour le niveau d'études.

³⁷⁸ Dubar Claude, Gadéa Charles, Évolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires, *Éducation permanente* n° 136, 1998, p. 87

³⁷⁹ Vanderschelden Mélanie, Position sociale et choix du conjoint : des différences marquées entre hommes et femmes, *Données sociales, La société française*, 2006, p. 41

³⁸⁰ Ibid., p. 36

2.4 - Des professionnels majoritairement issus du social

Le baccalauréat

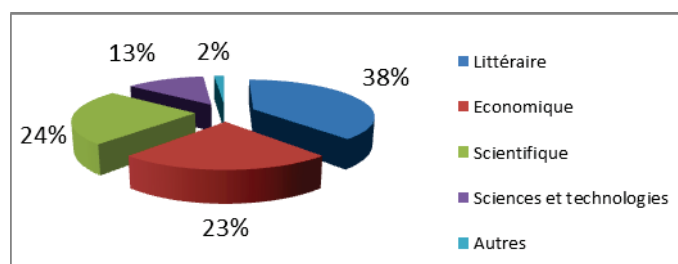
Le taux de bachelier est de 91%. Il est un peu plus élevé chez les femmes (93%) que chez les hommes (87%), mais sans que cela ne soit statistiquement significatif. À titre de comparaison, l'enquête DRESS 2005 annonçait un taux de 85% chez les travailleurs sociaux.

Tableau 24 : Possession du baccalauréat par tranche d'âge

AGE_T/baccalauréat	oui	non	équivalent	TOTAL
moins de 30 ans	100%	0,00%	0,00%	100%
30 à 39 ans	98,20%	0,00%	1,80%	100%
40 à 49 ans	87,70%	7,30%	5,10%	100%
50 à 59 ans	91,90%	6,40%	1,70%	100%
60 et plus	85,70%	11,40%	2,90%	100%
TOTAL	90,80%	6,20%	3,00%	100%

Nous notons une augmentation progressive de la proportion de bacheliers dans notre population d'étude corrélative à l'augmentation globale du taux de bacheliers (25,9% en 1980, 43,5% en 1990, 62,8% en 2000 et 71,6% en 2011³⁸¹) au niveau national. On mesure également les effets de l'obligation du baccalauréat pour accéder à certaines formations de niveau III. Par exemple, pour les ASS, cette obligation est concomitante à la réforme du diplôme de 1962 et pour les ES à celle de 1990. Il est logique que cela ait eu des répercussions sur la population des formateurs.

Figure 28 : Série de baccalauréat obtenue

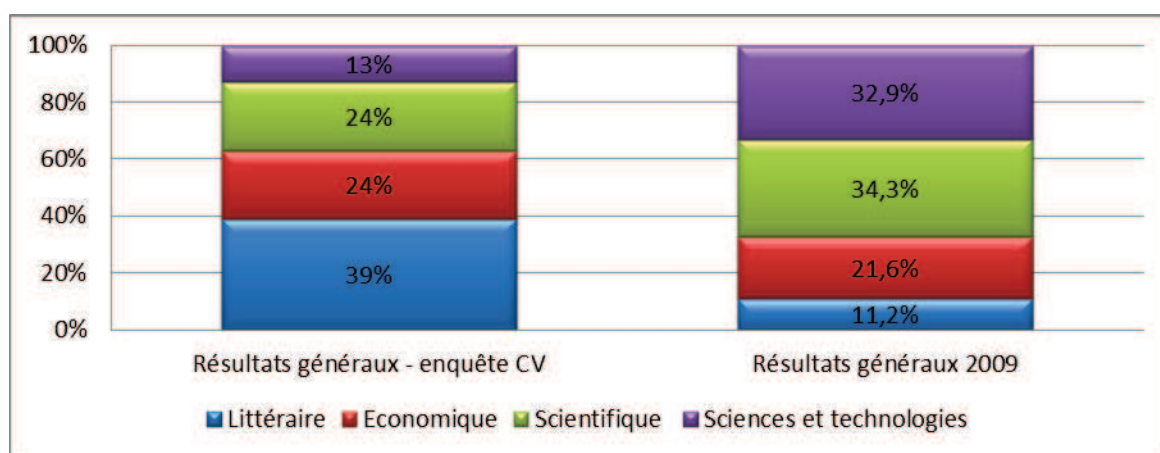


Une dominante forte de bac littéraire est repérable, viennent ensuite les bacs scientifique et économique puis dans une moindre mesure le bac technologique. Les autres baccalauréats (agricole, professionnel) représentent moins de 2% de l'ensemble.

Comparons maintenant notre population avec les résultats généraux du baccalauréat. Nous avons pris comme point de comparaison les résultats de l'année 2009.

³⁸¹ INSEE, Proportion de bacheliers dans une génération, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07252, consulté le 16 août 2011

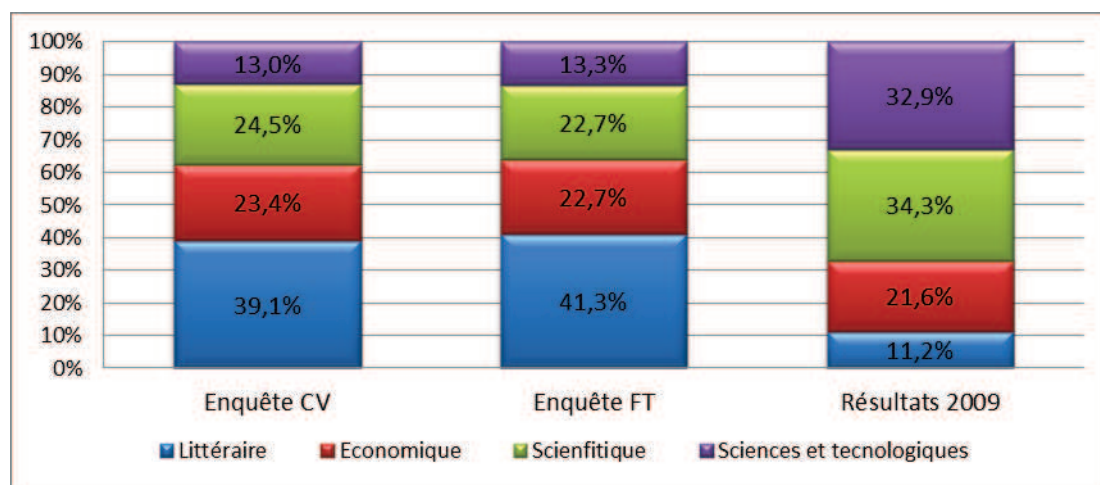
Figure 29 : Comparaison des séries de bacs obtenue dans l'enquête CV et au baccalauréat 2009



Les formateurs en travail social se sont fortement tournés vers le bac littéraire qui représente 39% de la population étudiée contre seulement 11% pour les résultats 2009. En contrepartie, les bacs scientifique (24% contre 34%) et surtout technologique (13% contre 33%) sont beaucoup moins investis.

Peu d'études fournissent des données sur les séries de baccalauréat choisis par les travailleurs sociaux. Pourtant, il est nécessaire de savoir si les écarts que nous notons ci-dessus sont spécifiques aux formateurs en travail social ou s'ils concernent l'ensemble des travailleurs sociaux. J'ai donc pris comme source de comparaison une enquête réalisée auprès des formateurs de terrain (Enquête FT) en Pays de la Loire en 2005³⁸². Bien que très partielle, cette comparaison à une autre source doit nous permettre d'affiner notre analyse.

Figure 30 : Comparaison des séries de bacs obtenue dans l'enquête CV, l'enquête FT et au baccalauréat 2009



Les chiffres de l'étude sont en corrélation avec ceux obtenus dans l'enquête auprès de formateur en travail social et font ressortir une proximité entre ce groupe de professionnels

³⁸² Verron Christophe, 2006, Op. cit., p. 45

majoritairement éducateurs spécialisés et notre population d'étude. Nous pouvons donc confirmer, sans pouvoir le généraliser faute d'éléments de comparaison suffisants, une proximité entre les choix de baccalauréat des FPTS et ceux des travailleurs sociaux.

Tableau 25 : Répartition des séries de bacs obtenue par sexe

Enquête CV sexe/série bac	Littéraire	Économique	Scientifique	Sciences et technologies	TOTAL
un homme	36,4%	25,4%	24,6%	13,6%	100%
une femme	40,6%	22,5%	24,2%	12,7%	100%
Écart homme-femme	- 4,2	2,9	0,4	0,9	

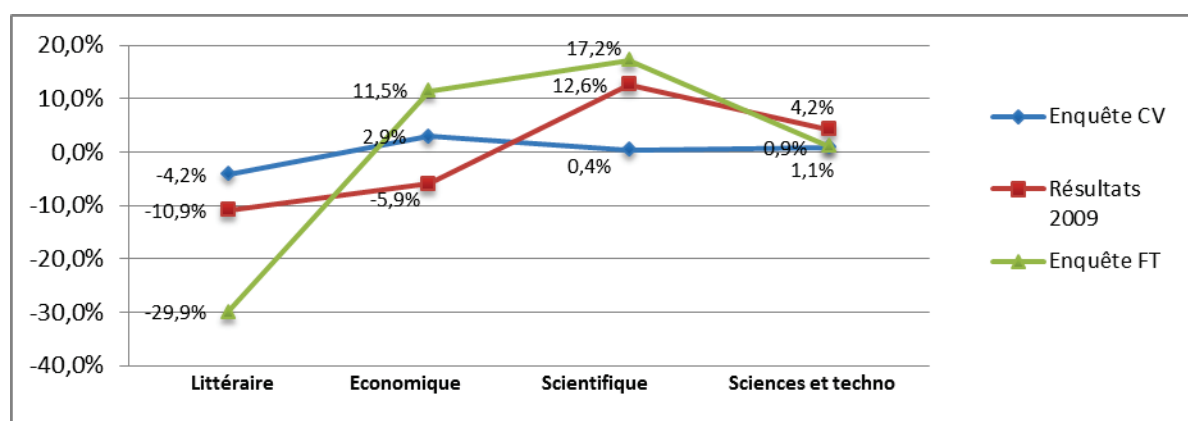
La comparaison des séries de baccalauréat par sexe s'avère surprenante : il n'y a quasi pas de différence dans la répartition des choix entre les hommes et les femmes. Or une des spécificités de la répartition des séries est une prédominance des femmes vers les filières littéraires et des hommes vers les filières scientifiques, comme l'illustrent les résultats 2009 ci-dessous.

Tableau 26 : Répartition des résultats au bac 2009 par série et par sexe

Résultats 2009 sexe/série bac	Sexe	Littéraire	Économique	Scientifique	Sciences et technologies	TOTAL
Résultats 2009	Homme	5,3%	18,3%	41,2%	35,2%	100%
	Femme	16,2%	24,2%	28,6%	31,0%	100%

Ces données confirment la nette différence dans les écarts entre homme et femme. Ainsi l'écart entre homme et femme dans la filière littéraire est de 11% pour les résultats 2009 et seulement de 4,2% pour notre population. De même l'écart pour le bac scientifique est de 12,6% pour les résultats et de moins de 1% pour notre enquête. Le graphique ci-dessous montre les écarts et permet de visualiser clairement la proximité de choix de filière entre homme et femme chez les formateurs permanents. Nous y avons ajouté les données de l'enquête FT qui nous confirme le maintien des écarts chez les travailleurs sociaux et, par la même la spécificité des formateurs en TS.

Figure 31 : Comparaison des écarts (homme-femme)
dans le choix de séries du baccalauréat



L'âge d'obtention du baccalauréat est un critère qui permet d'avoir des indices sur le parcours scolaire dans le secondaire. « *L'âge normal d'obtention du bac, correspondant à une scolarité sans redoublement, est de 18 ans pour les séries générales et technologiques et de 19 ans pour les séries professionnelles. L'âge réel est souvent fort éloigné de ces âges théoriques. L'âge moyen des bacheliers des séries générales est de 18 ans et 6 mois. [...] Globalement : 63% sont « à l'heure », 25% ont une année de retard, 12% ont plus d'une année de retard. [...] En séries technologiques, l'âge moyen des bacheliers est de 19 ans et 5 mois, traduisant des scolarités avec des redoublements plus fréquents. Ainsi : 24% sont « à l'heure », 37% ont une année de retard, 39% ont plus d'une année de retard.* »³⁸³

Tableau 27 : Répartition des bacheliers
en fonction de l'âge d'obtention du diplôme

série bac/âge obtention bac	En avance ou à l'heure	Un an de retard	Plus d'un an de retard	TOTAL
Général	74,10% (63%)	20,50% (25%)	5,40% (12%)	100%
Sciences et technologies	58,70% (24%)	28,30% (37%)	13,00% (39%)	100%

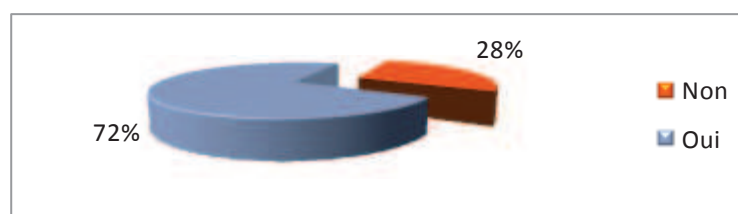
Le tableau ci-dessus indique les pourcentages de réussite en fonction de l'âge (entre parenthèses les chiffres de l'étude citée ci-dessus) et permet de repérer des taux de réussite « en avance » ou « à l'heure » supérieurs aux moyennes nationales tant pour les bacs généraux que pour les bacs technologiques. Les formateurs en travail social ont donc eu des parcours scolaires dans l'enseignement secondaire plutôt réussis. Sans doute pourrions-nous relativiser cette observation en fonction des formations professionnelles choisies (âge moyen d'obtention pour les ASS : 17,9 ; pour les ES : 18,4), mais la moyenne d'âge globale de 18,2 montre plutôt des parcours sans difficulté majeure.

³⁸³ Bloch Daniel, Chamonard Dominique, Hoquaux C., Les parcours scolaire et l'âge des bacheliers, *Éducation et Formation*, n° 60, juillet-septembre 2001

Le diplôme professionnel

Nous avons interrogé les professionnels sur la possession d'un diplôme professionnel en travail social, c'est-à-dire correspondant à l'un des 14 diplômes présentés précédemment ainsi que les diplômes de l'animation (BEATEP, DEFA) et le diplôme d'Éducateur de la Protection judiciaire de la Jeunesse.

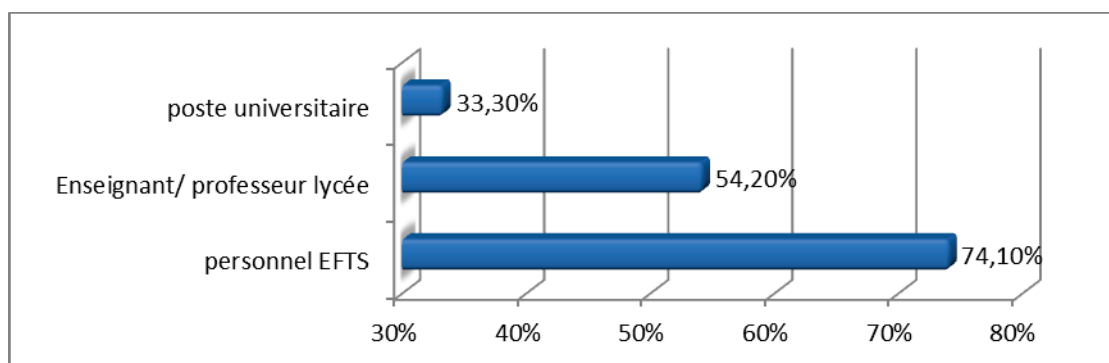
Figure 32 : Possession d'un diplôme en travail social



72% de notre population possède au moins un diplôme en travail social. Cette proportion est forte. Elle rappelle également que 28% des formateurs n'ont pas de diplôme en travail social. Il est donc possible parfaitement d'être formateur en travail social sans avoir un diplôme dans ce domaine.

En reprenant, les enquêtes de 1971 et de 1991, nous ne constatons pas d'augmentation de la proportion des professionnels non issus du travail social. La proportion est équivalente à celle de 1971 (28%) et plus faible que celle de 1991 (37%). Si les profils des formateurs évoluent, cela ne va pas dans le sens d'une diminution de la proportion des professionnels issus du travail social.

Figure 33 : Possession d'un diplôme en TS en fonction du poste actuel



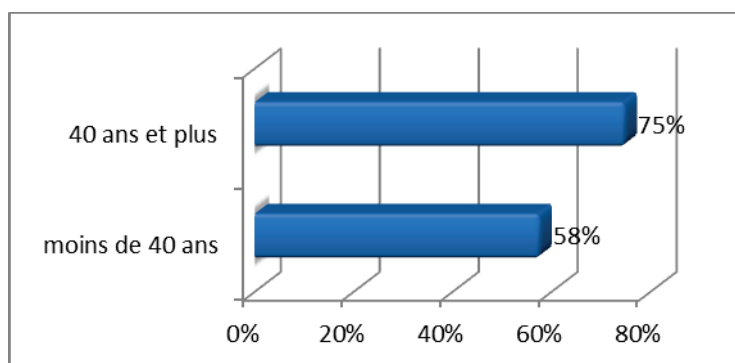
Des différences apparaissent toutefois en fonction du cadre d'exercice professionnel et des fonctions occupées. Ainsi, dans le groupe des personnels d'EFTS (formateurs, cadres intermédiaires, directeurs), 26% des professionnels ne possèdent pas de diplôme en travail social, alors que dans le groupe des enseignants du lycée cette proportion monte à 46% et va jusqu'à 67% chez les enseignants universitaires.

De fait, le cadre d'exercice va générer des exigences en terme de diplômes et donc de parcours de formation et de construction de carrière. Si en EFTS la possession d'un diplôme

en travail social est une des clés d'entrée principale ; à l'université, c'est le titre universitaire qui fera office de sésame.

Le sexe n'a pas d'incidence sur la possession d'un diplôme en travail social, puisque 71,4% des hommes en sont titulaires pour 72,8% des femmes. En revanche, le croisement avec l'âge met en avant des différences significatives : alors que 75% des 40 ans et plus ont un diplôme en travail social, ils ne sont que 58% des moins de 40 ans.

Figure 34 : Comparaison du taux de possession d'un diplôme en travail social par tranche d'âge



Ainsi, il semble que plus l'on entre jeune dans la carrière et moins le diplôme en travail social est déterminant dans le recrutement.

Deux hypothèses viennent éclairer cet écart :

- le parcours classique d'un formateur passe par l'obtention du diplôme, une expérience professionnelle et l'acquisition d'un diplôme supérieur. Cela prend du temps et génère une entrée tardive dans la carrière de formateur. Les professionnels qui accèdent à un poste plus jeune vont nécessairement passer par d'autres voies d'accès.

- Les profils des formateurs évoluent et la place accordée au diplôme en travail social décline.

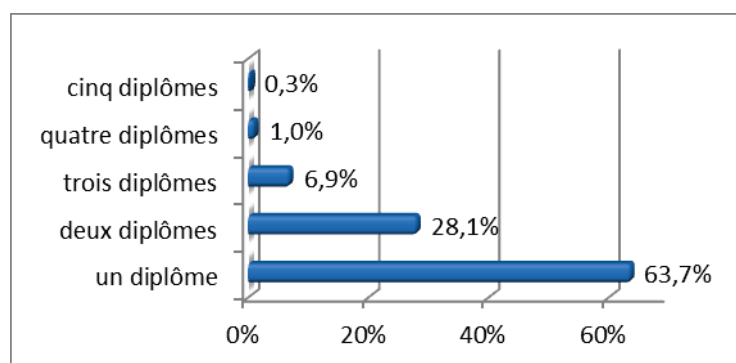
70% des professionnels diplômés en travail social possèdent un diplôme de niveau III dont 30% un diplôme d'ES et 18% un diplôme d'ASS. Le diplôme d'ETS est le moins présent (1,1%). Seulement 6% de la population a un diplôme de niveau VI et V, et l'on remarque notamment la quasi-absence des AMP (1,1%) alors qu'ils représentent plus de 4% des emplois du travail social³⁸⁴. Si, selon la législation, le diplôme d'AMP n'est pas suffisant pour accéder à un poste de formateur, on pourrait néanmoins s'attendre à observer une plus forte proportion de professionnels ayant commencé leur carrière comme AMP pour ensuite acquérir d'autres diplômes. Il semble que la continuité et la progression de carrière soient plus compliquées quand on débute avec un diplôme de niveau IV ou V.

Le DEIS (ancien DSTS) est détenu par 15% de la population des diplômés en TS. C'est sans doute là une marque de valorisation d'un tel diplôme pour accéder à un poste de

³⁸⁴ Beynier D. et coll., 2005, Op. cit., p. 9

formateur et la trace de l'option spécifique « formation de Formateur » qui a existé de 1978 à 1998. Un diplôme de niveau III et le DSTS permettaient d'accéder à un poste de formateur sans passer par les diplômes universitaires.

Figure 35 : Proportion de formateurs selon le nombre de diplômes en travail social obtenus



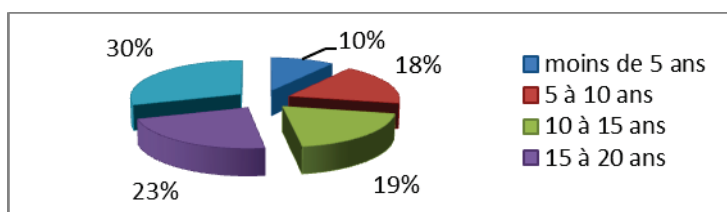
Plus d'un tiers (36%) des professionnels diplômés en travail social possède au moins deux diplômes.

Le deuxième diplôme obtenu par les professionnels est majoritairement le DSTS (45,8%) puis le DEES (24,7%). Ensuite viennent le DEFA (7,3%), le CAFERUIS et le DEIS (5,5% chacun). Cela confirme l'attrait des professionnels pour le DSTS comme diplôme supérieur permettant d'accéder à un niveau maîtrise nécessaire au recrutement comme formateur. Il apparaît que le diplôme d'ES est le seul des diplômes de niveau III à être valorisé dans une continuité de carrière et renforce l'idée d'une filière propre à l'éducation spécialisée et n'existant pas ailleurs (les diplômes d'EJE, d'ETS et d'ASS n'apparaissent chacun qu'une ou deux fois comme deuxième diplôme).

Expérience professionnelle préalable à l'entrée en fonction de formateur

Il s'agit ici des expériences professionnelles dans le champ du « social » pensé au sens large : travailleurs sociaux, enseignants, animateurs, paramédicaux, formateurs d'adultes, cadres des ESMS, psychologues... Sont exclues les expériences relevant d'autres champs.

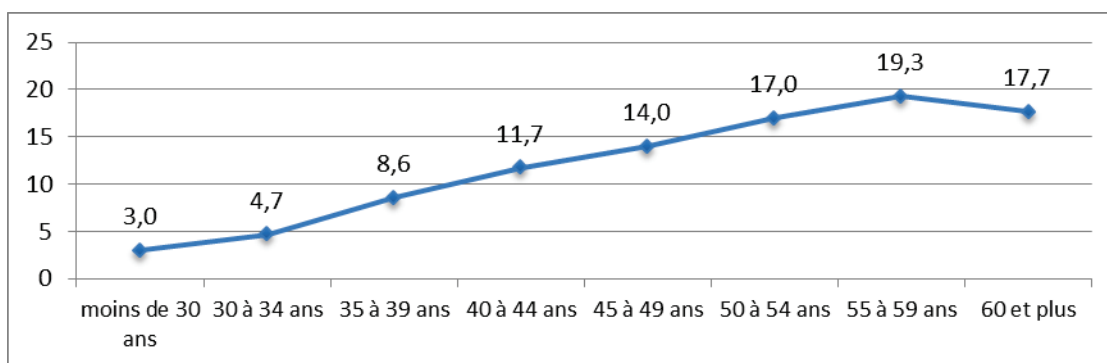
Figure 36 : Répartition de la population par durée d'expérience professionnelle dans le social, préalable à l'entrée en fonction comme formateur



La durée moyenne d'expérience est de 14,9 années. 72% des professionnels ont plus de 10 ans d'expérience, 53% plus de 15 ans. Seulement 10% de professionnels ont moins de 5 ans d'expérience et 4,3% moins de 2 ans d'expérience.

S'il n'est pas étonnant que les jeunes professionnels aient peu d'expérience professionnelle avant leur prise de poste, en revanche, il semble, que d'une manière plus générale le nombre d'années d'expérience préalable aille progressivement en diminuant : 11,7 ans pour les 40-44 ans, 14 ans pour les 45-49 ans, 17 ans pour les 50-54 ans et 19 ans pour les 55-59 ans. La courbe s'infléchit légèrement pour les 60 ans et plus.

Figure 37 : Durée moyenne d'expérience préalable (en années) avant l'entrée en poste par tranche d'âge



La possession d'un DE en TS a une incidence significative sur l'expérience professionnelle préalable puisque pour les détenteurs d'un DE la durée moyenne est de 15,8 ans, mais seulement de 12,4 pour ceux qui n'en sont pas titulaires.

Champs d'intervention et emplois occupés

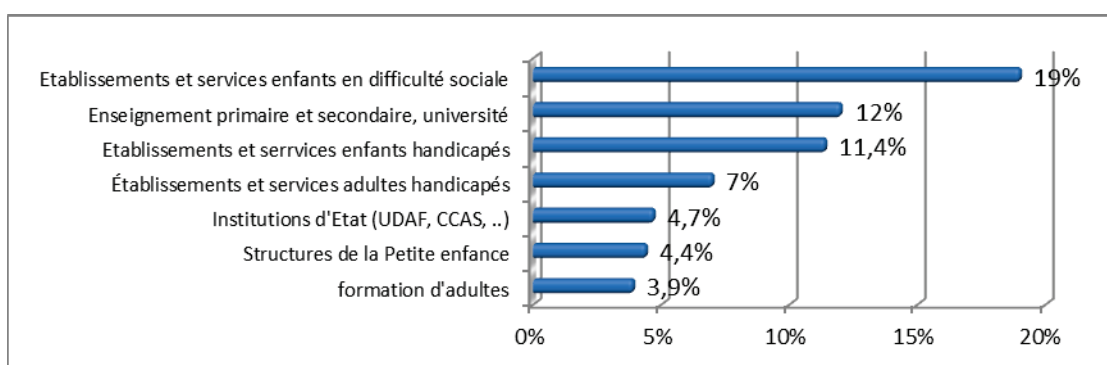
Près de 49% des professionnels ont exercé dans ce que l'on nomme classiquement les établissements sociaux et médico-sociaux (ESMS), c'est-à-dire le secteur principal d'intervention des travailleurs sociaux. Les champs les plus représentés sont les établissements pour enfants en difficulté sociale (19%), les établissements pour enfants handicapés (11,4%) et les établissements pour adultes handicapés (7%).

À la périphérie des ESMS, nous notons des secteurs tels les structures de la petite enfance, les centres sociaux, les institutions d'État, la psychiatrie,... qui regroupent 18% des professionnels.

Hors champ des ESMS, 12% des répondants ont exercé dans l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur, 4% dans le champ de la formation des adultes et 2,3% dans l'insertion/orientation des jeunes.

Enfin, l'importance du pourcentage de la catégorie « Autres » (14%) témoigne de la diversité des secteurs d'intervention du social, mais également de la difficulté à catégoriser les espaces d'intervention professionnelle.

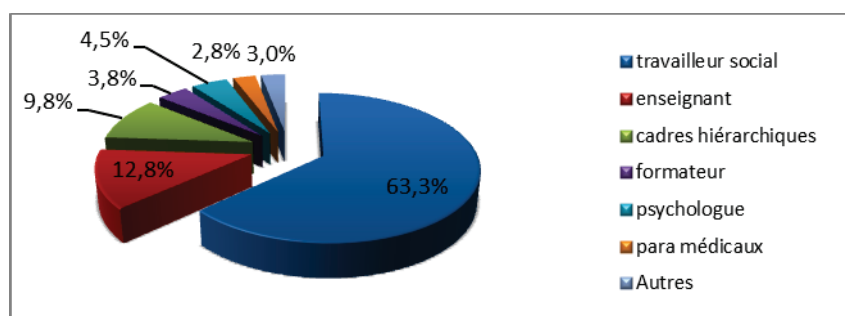
Figure 38 : Principaux champs d'interventions
lors de l'expérience professionnelle préalable



Ayant repéré les champs d'interventions, regardons maintenant les emplois occupés. Pour ce faire, nous avons choisi de nous appuyer sur le poste occupé pendant l'emploi le plus long.

Les deux emplois les plus présents sont ceux d'éducateur et d'assistant de service social dans des proportions identiques au pourcentage de diplômés pour ces mêmes métiers (30,7% des formateurs de l'échantillon ont un DEES et 31,2% ont occupé un poste d'éducateur ; 18,1% ont un DEASS et 16,6% ont occupé un poste d'ASS).

Figure 39 : Poste occupé avant d'être formateur



63,3% des professionnels ont occupé un poste de travailleur social (56,6% ont un poste qui correspond à un diplôme de niveau III), 9,9% un poste de cadre hiérarchique (chef de service, directeur) et 4,5% un poste de psychologue/psychanalyste.

Hors travail social, 12,8% des professionnels ont été enseignants, 3,8% formateurs et 2,8% paramédicaux (infirmière, kiné, psychomotricien).

Les professionnels qui n'ont pas occupé de poste de travailleurs sociaux n'ont pas de diplôme en travail social : c'est ainsi pour 94,4% des psychologues, 80% des formateurs, 70% des enseignants universitaires, 71% des infirmières et 61% des enseignants de lycée. Cela renforce l'hypothèse de l'existence de deux voies principales d'entrée dans le métier : la première, fortement majoritaire, est centrée sur la possession d'un diplôme en travail social, la seconde sur un diplôme universitaire et/ou une qualification professionnelle à la périphérie des métiers du social.

24% de notre population n'a occupé aucun emploi comme travailleur social, chiffre que nous pouvons mettre en correspondance avec les 28% qui n'ont pas de diplôme en travail

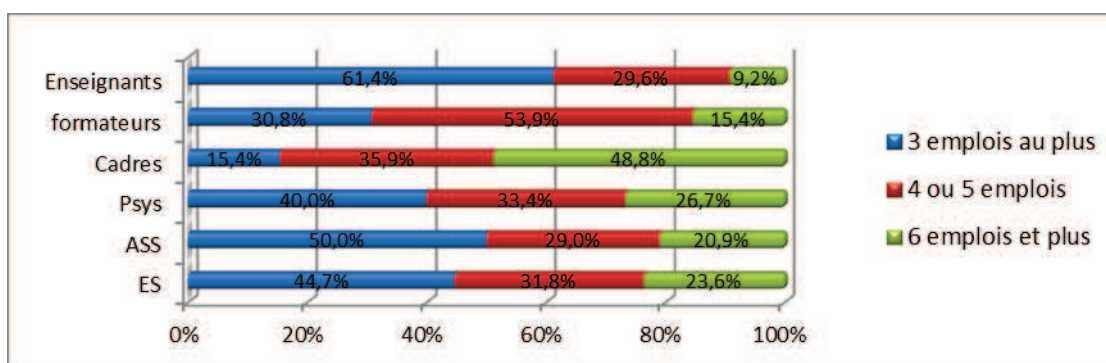
social. En croisant ces deux indicateurs, nous découvrons que 18% de notre effectif n'a ni diplôme en travail social, ni expérience dans le travail social. Si nous excluons les enseignants de lycée et d'université pour qui ces absences de diplôme et d'expérience sont explicables, nous constatons que 15% de la population étudiée travaillent dans un EFTS sans diplôme, ni expérience professionnelle dans le travail social. Cela reste une proportion faible, en référence aux enquêtes de 1971 (28%) et de 1991 (37%) et confirment donc l'hypothèse d'un groupe dont les membres sont très majoritairement issus du travail social.

Mobilité dans l'emploi

Pour l'ensemble de notre population, et en tenant compte de l'ensemble des emplois occupés (dans et hors champ), le nombre moyen d'emplois est de 4,1. Il est identique chez les hommes et les femmes.

Les professeurs de lycée (2,7 emplois) entrent assez vite dans la carrière d'enseignants et changent peu ensuite. Les travailleurs sociaux « historiques » (ES, ASS, EJE,...) et les métiers périphériques (psychologues, infirmières, formateurs) sont proches de la moyenne (4,1 emplois occupés). En revanche, les professionnels qui accèdent à des postes de cadres sont amenés à occuper un nombre d'emplois plus important : 5 pour les cadres intermédiaires et 7 pour les directeurs. On peut pointer là les effets de carrière qui se construisent dans une progression (travailleur social, chef de service, directeur) qui demande du temps et nécessite une mobilité importante pour gravir les échelons.

Figure 40 : Nombre d'emplois avant l'entrée en poste selon le métier exercé



Le graphique ci-dessus nous amène quelques précisions et confirme des proximités entre les métiers du travail social et les psychologues (40 à 50% d'entre eux ont eu 3 emplois au plus ; 21 à 26% ont eu 6 emplois ou plus). 50% des cadres ont eu 6 emplois ou plus, contre seulement 15% des formateurs et 9% des enseignants.

Spécificité du groupe des formateurs d'adultes, 53,8% d'entre eux ont eu 4 ou 5 emplois et 70% ont eu au moins 4 emplois. C'est le signe d'une mobilité assez importante, mais qui ne

peut s'expliquer par une progression dans la carrière. Ceci corrobore une mobilité propre au monde la formation des adultes³⁸⁵.

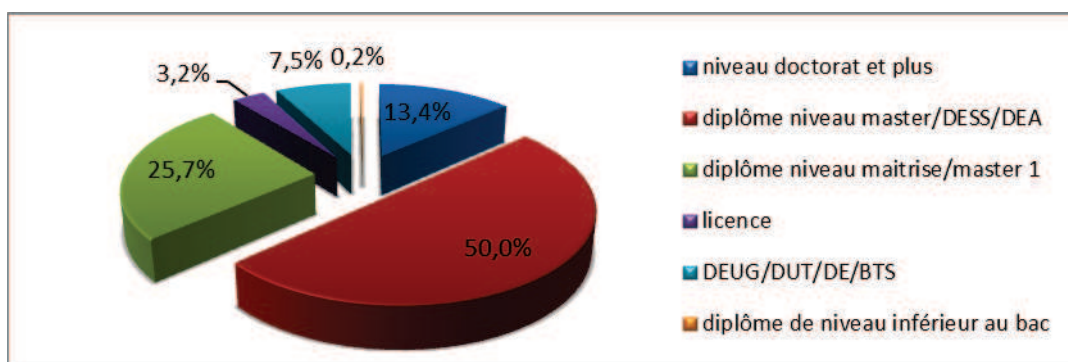
Selon Jacques Queudet, « *près de 80% des éducateurs spécialisés n'ont pas dépassé trois emplois* »³⁸⁶ et ils ne sont que 4,7% à avoir occupé six emplois ou plus. Dans notre échantillon, ce sont seulement 45% des éducateurs devenus formateurs qui n'ont pas dépassé trois emplois et 24% qui en ont occupé six ou plus. Il est donc patent que les éducateurs qui deviennent formateurs ont occupé davantage d'emplois que leurs pairs. On peut faire l'hypothèse que, pour les éducateurs, la diversité des expériences est valorisée pour accéder à un poste. Nous constatons que les professionnels du travail social qui accèdent à un poste de formateur ont des expériences d'emplois plus diversifiées, qui peuvent se mesurer par un nombre d'emplois supérieur à celui de leurs pairs.

2.5 - Une légitimation par le diplôme ?

Niveau de diplôme le plus élevé

La très grande majorité des FPTs (90%) possède un diplôme universitaire. Le sexe n'a pas d'incidence sur la répartition (90,3% pour les hommes, 89,1% pour les femmes). En revanche, une fois encore, le critère d'âge fait apparaître quelques écarts : 95% des moins de 40 ans ont un diplôme universitaire contre 88% des 40 ans et plus. C'est un écart faible, mais qui peut renforcer l'hypothèse d'une évolution des profils de formateurs avec un passage quasi obligé par l'université.

Figure 41 : diplôme le plus élevé obtenu



L'analyse portant sur le diplôme le plus élevé obtenu montre un haut niveau de qualification de notre groupe d'étude, puisque 89% des professionnels ont un diplôme à Bac + 4 et plus, c'est-à-dire au minimum le niveau maîtrise/master 1.

63,4% de notre groupe a un diplôme de niveau I (dont 13,4% un doctorat ou plus), c'est-à-dire supérieur au niveau de diplôme exigé. On peut donc parler d'un groupe surdiplômé au

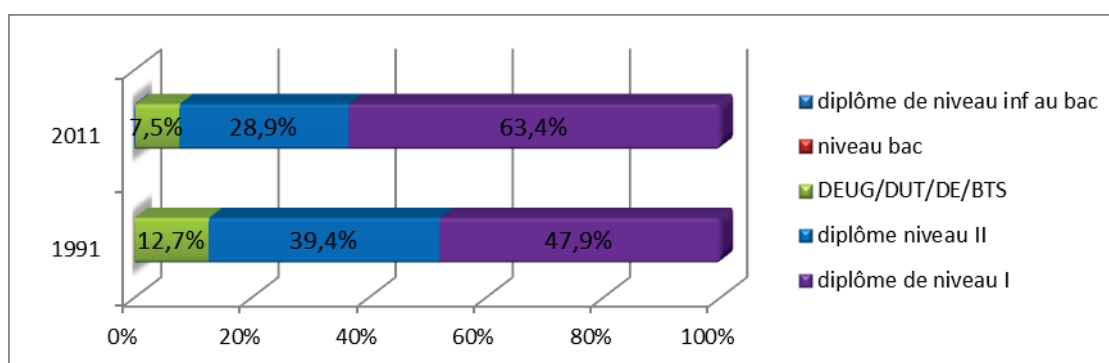
³⁸⁵ « La précarité du secteur de la formation professionnelle est grande : 60% des sorties d'organismes de formation sont des non-renouvellements de CDD. La durée moyenne de retour à l'emploi est de 10 mois. » Pottier E., Op. cit.

³⁸⁶ Queudet Jacques, Éducateur spécialisé - Un métier entre ambition et repli, L'Harmattan, 2008, p. 144

regard des exigences législatives, qui vient illustrer une politique d'embauche particulièrement exigeante de la part des écoles, mais également une forte recherche d'acquisition de qualification de la part des professionnels. On pourra s'interroger sur les raisons qui poussent des professionnels à se surqualifier : exigences des employeurs, recherche de légitimité par le diplôme,...

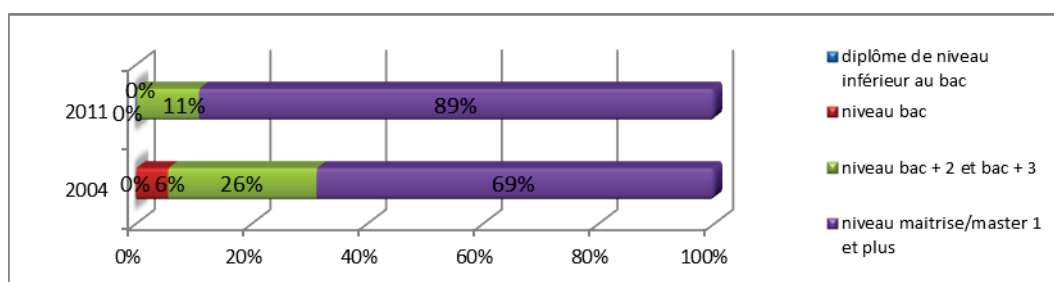
Peut-on repérer cette surqualification comme une caractéristique des formateurs en travail social, et si oui, depuis quand ? C'est ce que nous avons cherché à savoir en comparant nos données à celle de Roger Bertaux et à celle de la DREES de 2004.

Figure 42 : comparaison des niveaux de diplôme le plus élevé en 1991 et 2011



En 1991, 48% des formateurs interrogés par Roger Bertaux avaient un niveau supérieur à la maîtrise, c'est 15% de moins que dans notre étude, mais cela va déjà dans le sens d'une surqualification. Le nombre de professionnels n'ayant « qu'un » diplôme de niveau III est un peu plus élevé, mais ne représente qu'un huitième du groupe. Nous ne pouvons pas préciser, dans le groupe des professionnels de niveau II, la répartition entre les détenteurs d'une licence et ceux d'une maîtrise.

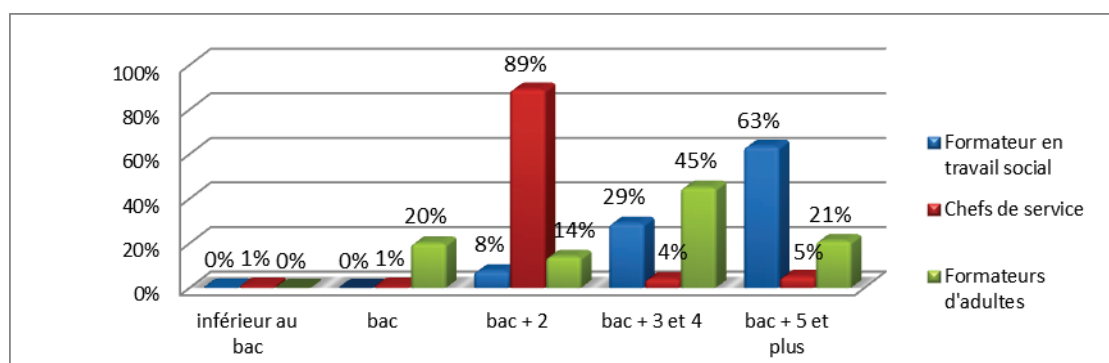
Figure 43 : comparaison des niveaux de diplôme le plus élevé en 2004 et 2011



Pour rappel, l'étude de la DREES de 2006 est la dernière enquête annuelle auprès des écoles qui intègre des données sur l'encadrement. Les chiffres sont ceux de l'année 2004 et renforcent notre hypothèse d'une augmentation importante du niveau de qualification dans ces dernières années. Le taux de professionnels détenteurs d'un diplôme de niveau bac + 4 et plus a augmenté de 20% en 7 ans.

Pour poursuivre nos comparaisons, nous avons souhaité regarder ce qu'il en était pour deux autres corps professionnels : d'abord les cadres des établissements sociaux et médico-sociaux et ensuite les formateurs d'adultes.

Figure 44 : comparaison des répartitions de niveau de diplôme le plus élevé selon les secteurs d'activité



91% des chefs de service ont un niveau inférieur à la licence³⁸⁷, ce qui est également la situation de 34% des formateurs d'adultes et de seulement 7,7% des formateurs permanents en travail social. Et si 45% des formateurs d'adultes ont un diplôme de niveau licence/maîtrise, ils ne sont que 21% à avoir un diplôme de niveau bac + 5 et plus contre 63,4% des formateurs en travail social.

Ainsi, au regard de ces différentes études, nous pouvons confirmer une surqualification des formateurs permanents en travail social au regard des exigences réglementaires, mais également en comparaison avec des groupes professionnels proches : directeurs et chefs de service d'ESMS, formateurs d'adultes.

L'âge moyen d'obtention du diplôme le plus élevé est de 37,4 ans. Cela peut laisser penser à un diplôme obtenu non pas au terme de la formation initiale, mais plutôt dans le déroulement de la carrière : 75% des diplômes sont obtenus après 30 ans, âge où la formation initiale est achevée. Un tiers (29%) des formateurs ont obtenu ce diplôme le plus élevé entre 30 et 40 ans, 35% entre 40 et 50 ans. Enfin, 10% des formateurs obtiennent ce diplôme à 50 ans et plus et, pour 85% d'entre eux, il s'agit d'un diplôme de niveau I.

22,9% des hommes possèdent un doctorat contre seulement 8,4% des femmes. Nous supposons une moindre qualification des femmes dûe :

- en petite partie au fait qu'une proportion plus importante d'entre elles ont un diplôme de niveau II au plus (12,3% des femmes et 7,9% des hommes) ;
- à ce qu'un plus grand nombre d'entre elles s'arrête au niveau maîtrise (29,4% contre 19% des hommes).

Mais la différence majeure se situe dans ce passage du master au doctorat, que moins de femmes franchissent.

³⁸⁷ Les données sur les chefs de service datant de 2003, nous sommes prudents sur ces chiffres qui ne tiennent pas compte de la mise en place du CAFERUIS en 2004, ni du décret sur la qualification des directeurs de 2007.

Discipline du diplôme le plus élevé

En reprenant strictement les appellations de formation telles que décrites dans les questionnaires, nous avons recensé 126 items, que nous avons ensuite recodés, non sans difficultés. En effet, fallait-il garder un item psychosociologie ou psychanalyse ou bien les intégrer à la psychologie ? Comment classer un diplôme de « Biotechnologie, santé, environnement » ou d' « expert en conditions de travail » ? Nous avons donc choisi de ne pas différencier les spécialités à l'intérieur des grands champs, c'est-à-dire, par exemple, que la sociologie du travail, la sociologie clinique, la sociologie de la famille... sont intégrées à la catégorie « sociologie ».

Pour certaines spécialités, nous avons utilisé internet, partant parfois seulement d'un sigle, pour arriver à une école, à une formation, et enfin à un champ de référence.

Nous avons également fait le choix de rassembler les diplômes tels que les DE en TS, le DSTS, le DEIS ainsi que différents masters en intervention et politiques sociales dans une même catégorie intitulée « Travail social, intervention sociale ».

De même, nous avons rassemblé tous les diplômes de sciences de l'éducation, d'ingénierie de la formation, de formation de formateur,... sous une appellation commune « sciences de l'éducation et de la formation ». C'est d'ailleurs souvent un département de « sciences de l'éducation » qui est à l'origine de la plupart de ces diplômes.

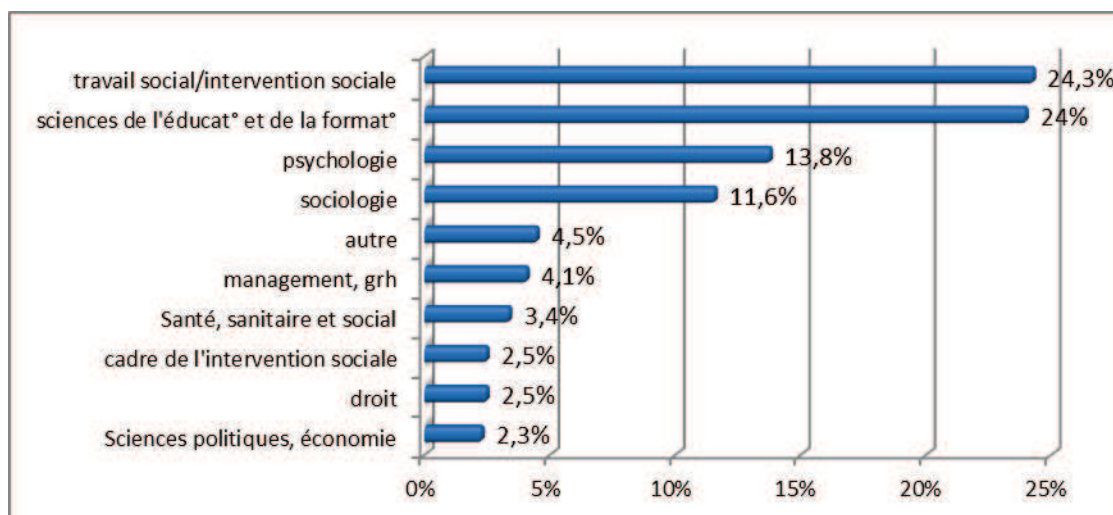
Au-delà des imperfections dans le découpage choisi, il nous semble important de noter la multiplicité des appellations de diplômes souvent très spécialisés, et notamment des masters professionnels.

Deux champs disciplinaires dominant : « travail social et intervention sociale » et « sciences de l'éducation et de la formation » et représentent chacun un quart des réponses, viennent ensuite la psychologie (13,8%) et la sociologie (11,6%). Les autres champs rassemblent moins de 20 individus : management/ressources humaines (4,10%), santé et sanitaire (3,4%), droit (2,5%), cadre de l'intervention sociale (2,5%) et sciences politiques et économie (2,3%).

En 1991, selon Roger Bertaux, la répartition était la suivante : psychologie (37,8%), sciences de l'éducation (20%), DSTS ou équivalent (20%), sociologie (16,7%) et autres disciplines (5,5%).

Premier constat : une diminution importante de la psychologie, due à une augmentation des diplômés en sciences de l'éducation et en travail social, mais surtout à une multiplication des disciplines dans les choix des professionnels. La catégorie « autres disciplines » passe de 5,5% à 26%.

Figure 45 : 10 principales disciplines du diplôme le plus élevé (en%)



Second constat : l'analyse et le croisement des données montrent que le choix d'un champ disciplinaire est déterminant sur la trajectoire professionnelle, notamment parce qu'il va conditionner le choix du métier initial, l'expérience professionnelle, le mode d'entrée dans le métier de formateur, et, par la suite, les activités professionnelles. C'est donc une des clés d'entrée que nous utiliserons dans la construction de la typologie présentée ultérieurement.

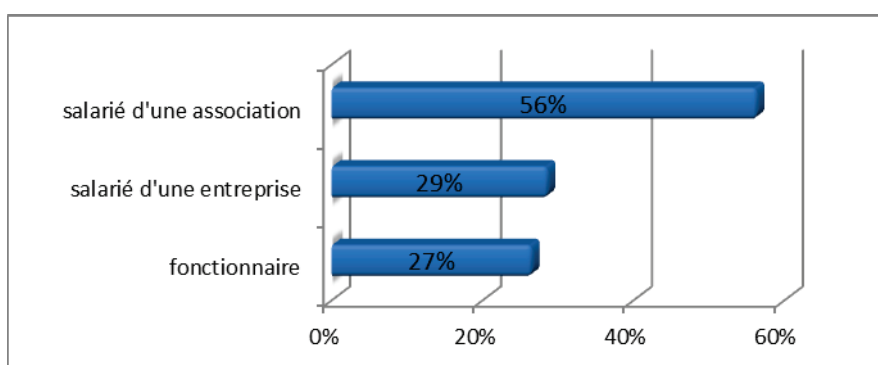
2.6 - L'utilisation des dispositifs de formation professionnelle continue

Nous avons interrogé les professionnels sur l'utilisation des dispositifs de formation continue (CIF, PAUF, DIF,...). La moitié d'entre eux (51,4%) y a eu recours pour obtenir des diplômes qualifiants et, principalement pour des diplômes de niveau I et II.

Une inégalité importante existe entre les salariés selon leur secteur d'activité. Mieux vaut travailler dans une association que dans une entreprise ou pour l'État. Alors que 56% des salariés d'association ont bénéficié de dispositifs de formation continue, ils ne sont plus que 29% des salariés d'entreprise et 27% de fonctionnaires.

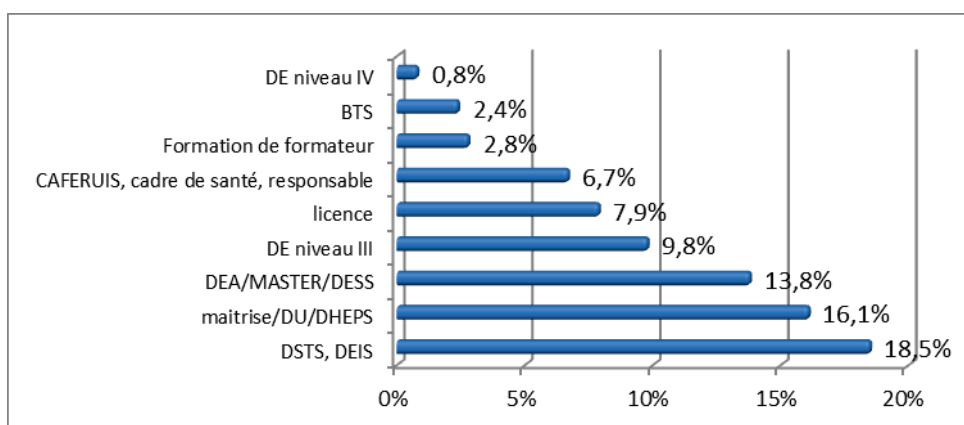
Les enseignants de lycée et d'IUT sont ceux qui utilisent le moins les dispositifs de formation continue puisqu'ils sont seulement 24% pour les premiers et 25% pour les seconds à en avoir bénéficié.

Figure 46 : Proportion de professionnels ayant utilisé les dispositifs de formation continue selon le statut d'emploi



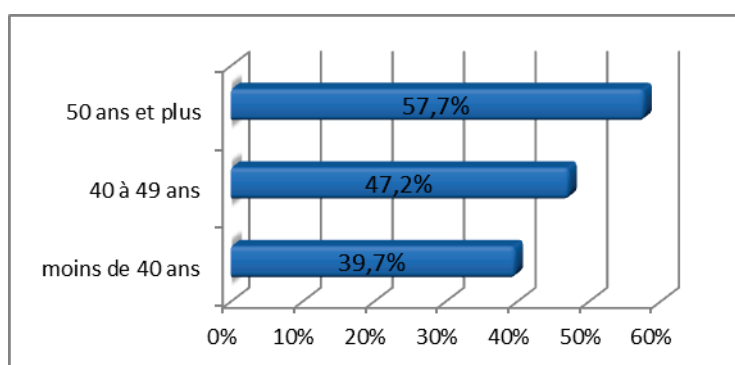
Concernant la nature des diplômes obtenus, le DSTS et son successeur, le DEIS, sont les diplômes le plus souvent acquis par la formation continue. Nous avons vu précédemment que l'obtention du DSTS était une voie souvent choisie pour accéder à un poste de formateur, et de fait, il semble que ce choix soit valorisé par les OPCA. Viennent ensuite les diplômes de niveau bac + 4 et bac + 5.

Figure 47 : Principaux diplômes obtenus en utilisant des dispositifs de formation continue



Alors qu'une majorité des professionnels a obtenu un ou plusieurs diplômes au cours de son parcours professionnel, et relève donc à ce titre de la formation professionnelle continue, la moitié des formateurs n'a pas utilisé les dispositifs afférents. Ces professionnels se sont donc engagés dans des formations longues et qualifiantes sans bénéficier de temps, ni de financement adéquat. L'obtention d'un doctorat semble, à ce propos, caractéristique, car ne relevant jamais d'un dispositif de formation continue.

Figure 48 : Proportion de professionnels ayant utilisé des dispositifs de formation continue selon la tranche d'âge



La différence importante dans l'utilisation des dispositifs de formation continue selon la tranche d'âge peut s'expliquer par plusieurs phénomènes concomitants :

- plus sa carrière est longue et plus on est à même d'utiliser la formation continue ;
- l'accès aux dispositifs de FC est de plus en plus difficile, et pénalise, de fait, les plus jeunes professionnels ;
- l'obtention de diplôme a souvent lieu après l'entrée en poste de formateur, et donc plus tardivement dans la carrière. Les plus jeunes formateurs n'auraient donc pas encore usé de leurs droits.

2.7 - Une porte d'entrée par les vacations ?

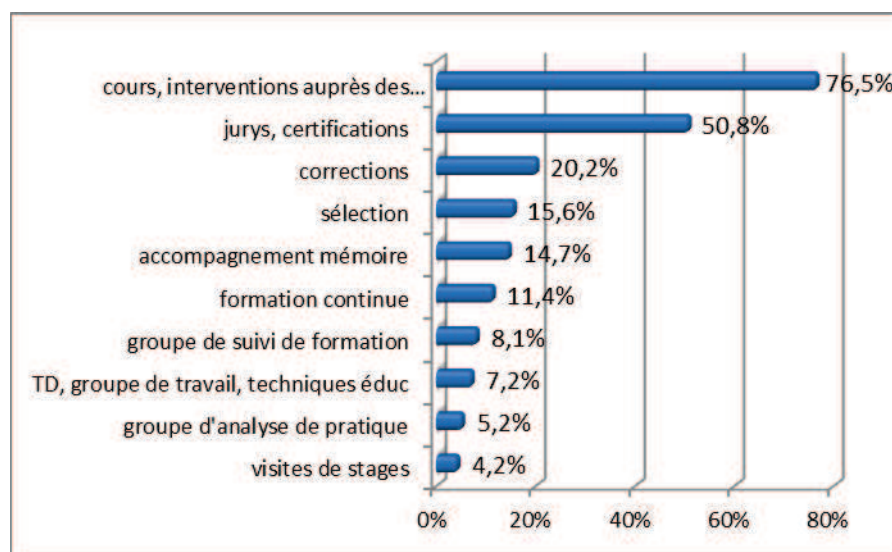
Le mode d'entrée par cooptation, tel qu'il est pratiqué dans les EFTS, nécessite de mettre en place des voies de recrutement et d'essai des futurs cooptés. La voie principale est donc le passage par des vacations dans une ou plusieurs écoles. Nous avons abordé préalablement l'utilisation importante de vacataires dans les écoles où parfois ils « produisent » plus d'heures de formations que les formateurs permanents. Mais peut-on réellement faire le lien entre vacations et cooptation ? C'est ce que nous avons voulu vérifier.

Premier chiffre éloquent : 74% des formateurs ont assuré des vacations d'une durée moyenne de 6 ans. La durée des vacations est mesurée en prenant l'écart entre la date de la première vacation réalisée et la date d'embauche comme formateur. Bien évidemment cela ne renseigne rien de la quantité des vacations réalisées : un formateur qui aurait réalisé une vacation de trois heures durant 5 ans avant d'entrer en fonction de formateur aurait une durée supérieure à celui qui aurait réalisé une centaine d'heures de vacations l'année précédant son embauche. Il faut donc prendre cet indicateur avec prudence. Toutefois, réaliser des vacations pendant 20 ans dans une école, même pour quelques actions, est l'indice d'un lien solide entre un professionnel et un institut de formation.

73% des formateurs ayant assuré des vacations, les ont réalisées dans leur lieu d'emploi actuel. Nous trouvons là des indicateurs forts d'un recrutement qui prend appui sur des vacations préalables pendant une durée conséquente avant d'entrer en poste de formateur. Il

s'agit pour les professionnels de se faire connaître et reconnaître par leurs actions dans les écoles, et pour les écoles de « tester » des professionnels avant embauche.

Figure 49 : Principales types d'interventions réalisés lors des vacances



Lecture : 76,5% des professionnels qui ont fait des vacances ont réalisé des cours

Les actions réalisées sont, en premier lieu, des cours ou interventions auprès des étudiants. En second lieu, la participation des professionnels concerne les jurys ou les certifications pour les diplômes pour 50% des répondants. Viennent ensuite des corrections, des participations aux sélections, à des accompagnements de mémoire. On trouve enfin la participation à des modalités de formation diversifiées (groupe de suivi de formation, TD, groupe d'analyse de pratique).

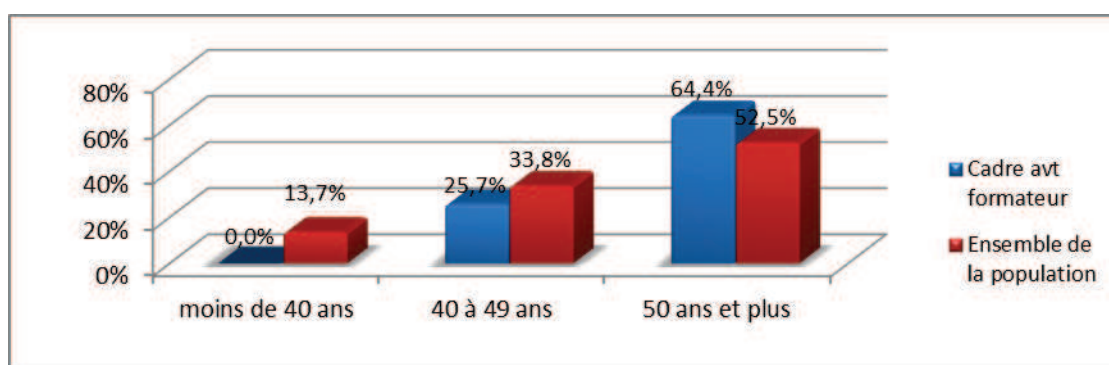
2.8 - Être cadre avant d'être formateur, quelle incidence ?

Si les formateurs ont, pour la plupart, un statut de cadre, nous avons formulé l'hypothèse que l'accès à un poste de formateur est une voie d'ascension promotionnelle utilisée par des professionnels qui ne souhaiteraient pas un poste de cadre hiérarchique. Or, en observant les parcours, nous constatons que 25% des professionnels ont occupé un poste de cadre hiérarchique avant d'accéder à un poste de formateur.

Les postes de cadre occupés se répartissent comme suit : 43,1% chef de service, 15% directeur-adjoint, 33,3% directeur et 11% autres types de poste.

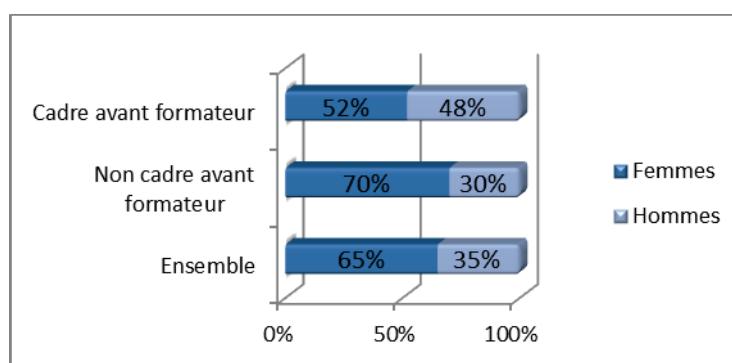
Ces professionnels ont une moyenne d'âge de 51 ans, soit 2 ans de plus que l'ensemble de notre population. Comme on peut le relever ci-dessous, c'est principalement la tranche d'âge des 50 ans et plus qui est surreprésentée.

Figure 50 : Répartition des formateurs ayant occupé un poste de cadre avant l'entrée en poste, selon la tranche d'âge



La répartition entre homme et femme est de 48%/52% et donc différente de la population étudiée dans son ensemble (35%/65%). Le fait d'avoir été cadre avant d'être formateur a donc une incidence sur la répartition par sexe en masculinisant la population.

Figure 51 : Répartition par sexe en fonction de l'occupation d'un poste de cadre préalable à l'entrée en poste



La répartition par type de poste occupé diffère également puisque 34,3% des professionnels ayant été cadres avant d'être formateur occupent actuellement des postes de cadre dans les établissements de formation contre 22,2% de la population globale.

Ces anciens cadres sont, pour 89%, possesseurs d'un diplôme professionnel en travail social (contre 72% de la population dans son ensemble) et pour 50% d'au moins deux diplômes (contre 36%). Ce second diplôme est plus souvent un diplôme supérieur en TS (75% des cas).

L'âge moyen d'obtention du diplôme le plus élevé est de 40,7 ans soit un peu plus de trois ans après la population globale. Une différence que l'on peut retrouver au niveau de l'expérience professionnelle préalable à l'entrée en poste qui est de 18,4 ans.

Une des voies pour accéder à un poste de formateur est d'avoir été travailleur social puis cadre dans un ESMS. Suivi par environ un quart des professionnels, ce chemin, prioritairement utilisé par des hommes, est plus long, mais va favoriser ensuite l'accès à un poste de responsable dans les EFTS.

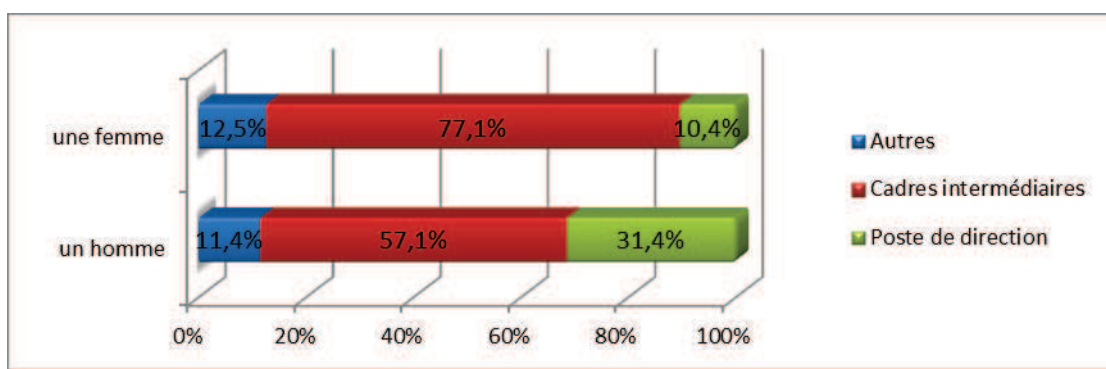
2.9 - Évolution dans le poste au sein des EFTS

L'ancienneté moyenne dans le poste est de 10 ans, identique pour les hommes et les femmes.

20% des professionnels ont évolué dans leur poste principalement pour se diriger vers des postes de cadres intermédiaires (70%) ou de direction (18%). L'âge moyen du premier changement est de 45 ans et du second de 48 ans.

La proportion de femmes (17,4%) qui évolue dans leur poste est plus faible que celle des hommes (24,7%). L'évolution de poste est plus souvent orientée pour les femmes vers un poste de cadres intermédiaires que vers un poste de direction. Cette même tendance est observable, mais moins marquée, pour les hommes.

Figure 52 : Type de de poste occupé suite à la 1^{ère} évolution, selon le sexe



85% des professionnels qui occupent un poste de direction ont été formateurs préalablement.

84% des professionnels n'ont pas changé de lieu d'emploi depuis qu'ils sont en poste de formateur en travail social. Pour les 16% qui ont changé de lieu d'emploi, 70% n'ont changé qu'une fois.

2.10 - Analyse des parcours avant la prise de poste

Au regard des éléments énoncés ci-dessus, une première catégorisation semble possible. Elle s'appuie sur le choix disciplinaire du diplôme le plus élevé, critère déterminant de l'identité héritée sur le parcours professionnel à venir.

Un quart des professionnels interrogés possède un diplôme dans le champ du travail social ou de l'intervention sociale. Les professionnels qui n'ont qu'un diplôme d'État en travail social émergent dans cette catégorie ainsi que les détenteurs d'un DSTS ou d'un DEIS. C'est dans ce groupe que l'on trouve le plus fort taux de professionnels (92,5%) ayant un diplôme en travail social.

57,8% des formateurs ont obtenu ce diplôme avant leur prise de poste. Ce champ ne subit pas d'effet de mode et traverse les générations, puisque dans chaque tranche d'âge, il

représente entre 26 et 30% des diplômes sauf pour les 40 à 44 ans (19% des formateurs de la tranche d'âge 40 à 44 ans ont obtenu leur diplôme le plus élevé dans le champ du travail social). L'âge moyen d'obtention du diplôme dans ce champ est de 37,9 donc très proche de l'âge moyen global (37,4).

Seulement 32% des répondants de ce groupe sont titulaires d'un diplôme de niveau I et un seul professionnel d'un diplôme de niveau doctorat ou plus.

C'est un champ dans lequel nous pensons trouver principalement trois profils de formateurs :

- les formateurs qui exercent avec leur diplôme initial en travail social, souvent de niveau III, et qui n'ont pas fait d'autres formations supérieures. Ils ont été recrutés au regard de ce diplôme initial. On trouve dans cette entité presque exclusivement des formateurs intervenant dans les formations CESF.

- les formateurs qui ont été recrutés avec leur diplôme initial en travail social, une longue expérience professionnelle, et des vacances dans l'école qui les emploie. Un diplôme supérieur peut être obtenu après l'entrée en poste pour se mettre en conformité avec les textes.

- les formateurs qui, après un diplôme initial en travail social, ont obtenu un ou plusieurs diplômes supérieurs en travail social et qui ont été recrutés dans une école.

Le champ des sciences de l'éducation et de la formation rassemble également un quart des professionnels. Son objet est en lien direct avec la fonction de formation du formateur et viendrait pointer une nécessité de formation spécifique pour occuper un poste. C'est également un champ qui s'inscrit dans une multiplicité de courants théoriques (sociologie, psychologie, philosophie,...) et cela peut convenir à des formateurs qui ne souhaitent pas s'inscrire dans un seul courant théorique.

Le choix des professionnels pour cette discipline vient s'inscrire dans une double perspective :

- acquérir des compétences manquantes après une prise de poste sans formation spécifique de formateur ;

- acquérir des compétences avant une prise de poste et compléter son « bagage » avant de postuler.

Quelques éléments viennent confirmer de fait. Pour 56,5% des formateurs ayant un diplôme le plus élevé en sciences de l'éducation, celui-ci a été obtenu après la prise de poste (38% au moins 5 ans après). Quant aux formateurs qui avaient ce diplôme avant leur prise de poste, la moitié d'entre eux a obtenu le diplôme dans les deux ans précédant l'embauche. L'âge moyen d'obtention du diplôme le plus élevé dans ce champ est de 41 ans.

Nous avons évoqué précédemment la place prise par les psychologues dans les formations en travail social et leur contribution à l'évolution du métier. Ils représentent 13,8% de la population globale.

L'âge moyen d'obtention du diplôme le plus élevé est de 32 ans. C'est le plus bas de toutes les disciplines. L'âge de prise de fonction comme formateur est de 34 ans, c'est là encore la moyenne la plus basse. 66,7% ont obtenu ce diplôme le plus élevé en psychologie

avant leur prise de poste. 82% ont un diplôme de niveau I (16,4% un doctorat). Enfin, 54% des formateurs de ce groupe n'ont pas de diplôme en travail social.

À partir de ces éléments, nous repérons un groupe divisé en deux sous-catégories :

- des professionnels qui ont suivi une formation initiale en psychologie leur donnant accès à un diplôme de niveau I (DESS, DEA, doctorat), diplôme qui leur permet d'être embauché assez jeune comme formateur permanent, et pour certains de continuer ce cursus universitaire en psychologie ;

- des professionnels ayant un diplôme en travail social de niveau III et ayant fait le choix de la psychologie comme champ d'études supérieures. Le diplôme le plus élevé ayant pu être acquis avant ou après la prise de poste.

Les professionnels qui ont un diplôme en sociologie représentent 11,6% de notre population. Ce groupe se caractérise par un âge moyen d'obtention du diplôme le plus élevé de 36,2 ans, l'âge moyen de prise de fonction comme formateur est de 36,9 ans. 50% ont obtenu ce diplôme avant la prise de poste et, donc 50% après. Enfin 43% d'entre eux n'ont pas de diplôme en TS.

Nous pensons donc observer deux sous-groupes assez similaires à celui des psychologues, mais avec une caractéristique assez particulière : 39% des professionnels de ce groupe sont titulaires d'un doctorat, c'est-à-dire une proportion trois fois plus élevée que la moyenne globale (13%). Sans tirer de conclusions hâtives, on peut penser que cela peut avoir des incidences sur les trajectoires professionnelles : la possession d'un doctorat étant le passage obligé pour accéder à l'université. On peut également s'interroger sur une hiérarchie implicite des champs disciplinaires notamment pour les professionnels qui n'ont pas de DE en TS : suffit-il d'avoir un master en psychologie pour être recruté comme formateur alors que le doctorat s'imposerait pour les sociologues ?

Le groupe des diplômés en management est le seul à avoir une moyenne d'âge d'obtention du diplôme le plus élevée supérieure à la moyenne d'âge d'entrée dans le poste de formateur. Ceci s'explique par deux éléments : 46% d'entre eux obtiennent leur diplôme dans les deux ans qui précèdent la prise de poste, 38,5% au moins 5 ans après. C'est donc l'obtention du diplôme qui génère soit l'embauche comme formateur, soit le changement de poste dans la formation puisqu'un tiers des membres de ce groupe a vu son poste évoluer.

Les diplômés en droit ont la moyenne d'âge d'obtention de leur diplôme la plus basse (32,18 ans). 60% d'entre eux ont obtenu ce diplôme au moins 5 ans avant leur prise de poste de formateur. Pourtant, l'âge moyen d'entrée en poste de formateur est de 37 ans, donc proche de la moyenne de l'ensemble. C'est sans doute l'indice d'une discipline qui n'est pas très porteuse en terme d'embauche.

C'est dans ce groupe qu'on observe la plus faible proportion de diplômés en travail social (40%).

Pour ce qui est du diplôme le plus élevé, les détenteurs d'un diplôme de cadre de l'intervention sociale (CAFDES et CAFERUIS) ont la plus haute moyenne d'âge d'obtention la plus élevée (42,82). Ce sont également eux qui ont l'âge moyen d'entrée en poste le plus élevé (également 42,82). Les deux tiers du groupe ont occupé un poste de cadre avant d'être formateurs. 72,6% ont obtenu leur diplôme avant leur prise de fonction, 54,6% dans les deux années précédant leur embauche. Ces diplômes, accompagnés d'une longue expérience professionnelle, semblent donc être valorisés pour l'embauche. Ils favorisent la progression dans la hiérarchie des EFTS, comme c'est le cas pour 36% des professionnels de ce groupe.

Le tableau ci-dessous rassemble, pour les huit disciplines les plus choisies, les caractéristiques qui nous ont semblé les plus pertinentes à ce moment de l'analyse. Nous les reprendrons par la suite au regard des autres critères de notre plan d'analyse.

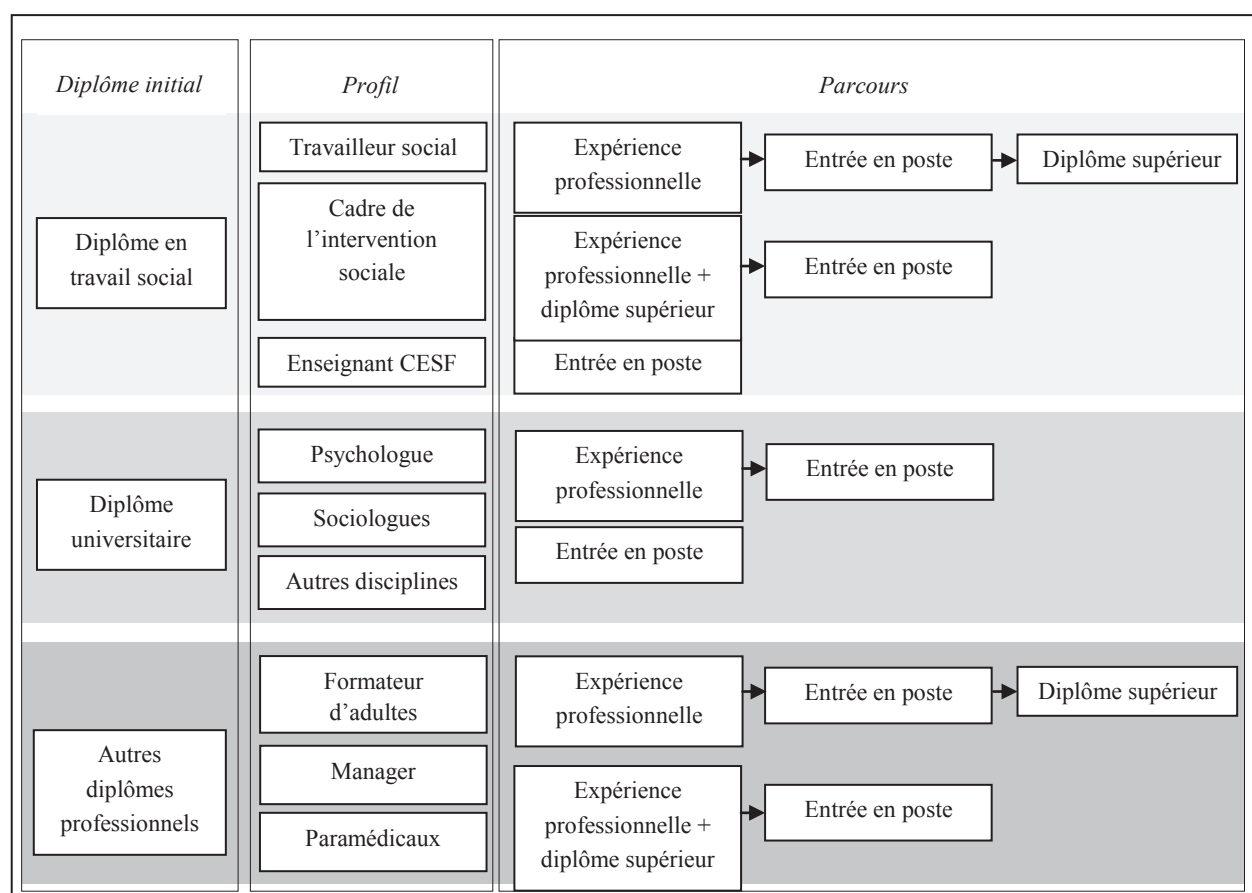
Tableau 28 : Récapitulatif des caractéristiques des groupes composés sur l'item "discipline du diplôme le plus élevé"

discipline du diplôme le plus élevé	Travail social/ intervention sociale	Sciences de l'éducation	Psychologie	Sociologie	management /GRH	Santé, sanitaire et sociale	Droit	Cadres de l'intervention sociale	Ensemble de la population
Fréquence de la discipline	24,30%	24%	13,80%	11,60%	4,10%	3,40%	2,50%	2,50%	
Âge moyen du diplôme le plus élevé	37,88	41,02	32,02	36,19	39,94	34,64	32,18	42,82	37,6
Âge de prise de fonction comme formateur	38,32	38,77	33,96	36,93	36,73	34,57	37	42,82	37,9
% de diplômés en TS	92,5%	79,3%	45,9%	56,9%	72,2%	40,0%	54,6%	100,0%	72,0%
% d'obtention du diplôme avant/après la prise de poste	57,8%/ 42,2%	43,5%/ 56,5%	66,7%/ 33,3%	50%/ 50%	53,9%/ 46,2%	61,5%/ 38,5%	70%/ 30%	72,7%/ 27,3%	55,5%/ 44,5%
% de diplôme de niveau I	32,7%	66,0%	82,0%	84,3%	83,3%	66,7%	54,6%	30,0%	63,5%
% de niveau doctorat ou plus	0,9%	15,1%	16,4%	39,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	13,0%

2.11 - Une typologie qui se confirme

L'analyse des parcours professionnels nous permet de décrire les trois voies construites à partir des diplômes obtenus et du parcours professionnel. Nous confirmons une typologie, déjà repérée par Roger Bertaux et Daniel Villain, composée de trois groupes : les experts en travail social, les enseignants et les formateurs professionnels.

Figure 53 : Modélisation des parcours professionnels des formateurs jusqu'à l'entrée en poste



La première voie passe par l'obtention d'un diplôme en travail social suivi ensuite, dans la plupart des cas, par une longue expérience professionnelle de travailleur social (16,3 années en moyenne). Un tiers de ces professionnels a occupé un poste de cadre dans un établissement social ou médico-social.

L'obtention d'un diplôme supérieur est en lien direct avec l'accès à un poste de formateur, c'est-à-dire dans les années qui précèdent ou qui suivent l'embauche (53,7% avant/46,3% après). Un tiers des membres de ce groupe a un diplôme de niveau maîtrise et 58% de niveau master ou plus. Ce diplôme le plus élevé est obtenu, en moyenne, à 40 ans. Les disciplines choisies sont majoritairement le travail social (29,8%) et les sciences de l'éducation et de la formation (28,3%).

Cette voie est suivie par plus de deux tiers de notre population d'étude que nous nommerons les experts en travail social. La grande majorité d'entre eux (90,8%) exerce dans un établissement de formation en travail social (4,6% dans des organismes de formation, 2,1% dans des lycées) dans lequel ils ont commencé à exercer à 39,6 ans. 79,6% ont fait au préalable des vacations, dont 76,6% dans leur établissement actuel. Les femmes représentent 65% des experts en travail social.

✓ Michèle entre en formation d'assistante service social dès l'obtention de son bac. À 20 ans, diplôme en poche, elle s'engage pour 25 ans d'exercice professionnel pour la CAF puis la CRAM. Elle est très rapidement sollicitée par ses anciens formateurs

pour faire des vacances : cours, accompagnement de mémoires, participations aux sélections. Souhaitant s'engager dans une formation supérieure, qu'elle ne parvient pas à faire financer par son employeur, elle saisit l'opportunité d'une offre d'emploi à l'IRTS pour prendre un poste de formatrice (46 ans) et s'engager dans une formation de DUHEPS. À 51 ans, Michèle est aujourd'hui responsable de formation dans l'école qui l'a formée.

Définir l'expertise

Si nous avons aussi choisi ce terme expert pour qualifier ces professionnels, c'est en prenant appui sur son sens commun: « *Qui a acquis une grande habileté, un grand savoir-faire dans une profession, une discipline, grâce à une longue expérience* »³⁸⁸. Selon J-C BARBANT, « *l'expertise est élaborée selon trois « temps » qui la définissent : le temps de l'acquisition de l'expérience (avant), le temps de la mobilisation de ce « capital expérience » dans une situation nouvelle pour dépasser les obstacles déjà envisagés, et enfin le temps de la prédication c'est-à-dire de pouvoir à partir de la connaissance complexe d'envisager des scénarios de manière possible. [...] Mais ce qui caractérise d'expertise, c'est qu'elle est en capacité dans un champ donné, de construire une intelligibilité des situations inextricables pour des professionnels ordinaires de ce champ.* »³⁸⁹ De manière plus synthétique, c'est « *la capacité des opérateurs, des techniciens ou d'autres intervenants, à apprécier, en utilisant leurs ressources propres tous les éléments d'une situation, à établir les procédures nécessaires et à les mettre en œuvre* »³⁹⁰.

Qu'il soit éducateur, assistant de service social, éducateur de jeunes enfants, etc., c'est bien au nom de cette expertise, acquise par la formation et l'expérience, qu'il a pu mettre en œuvre au long de son parcours que le professionnel sera recruté dans un établissement de formation en travail social.

Le travailleur social-expert ne tient pas sa légitimité d'une institution qui l'aurait désigné comme tel (expert institutionnel), mais d'une reconnaissance au sein d'un groupe social de manière tacite. Il sera qualifié d'*expert émergent* :

*« La reconnaissance de l'expert peut aussi être appréhendée comme un phénomène émergent au sein de groupes sociaux. L'expert que l'on appellera émergent acquiert son statut par la reconnaissance de compétences et savoirs faire dont il bénéficie au sein du groupe sans qu'il y ait une procédure explicite de nomination. [...] Il ne bénéficie pas d'une autorité légale pour s'assurer une reconnaissance. Celle-ci repose sur son expérience et sur son image, qui lui confèrent son autorité, quelquefois charismatique. Sa légitimité relève du tacite et elle ne se manifeste pas par la possession d'une qualification ad hoc. En l'absence de signal explicite ou fort (plus ou moins universellement reconnu), elle est difficile à appréhender en dehors du groupe de référence qui constitue souvent une communauté de pratique. »*³⁹¹

³⁸⁸ Définition expert, ATLIF, URL : <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?s=3359112450;>, consulté le 29 juillet 2013

³⁸⁹ Barbant J-C., Op. cit., p.66

³⁹⁰ Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p.21

³⁹¹ Dubois Sébastien et coll., Connaissances et reconnaissances de l'expert, *Les cahiers de l'INSA de Strasbourg*, 2005, p. 89-108

Ainsi l'expert en travail social, que nous aurions sans doute dû qualifier d'expert en service social, en éducation spécialisée, en éducation du jeune enfant... tient son expertise de son parcours, mais, en devenant formateur, il va lui falloir apprendre un nouveau métier qui relève d'une autre expertise. L'utilisation de l'appellation « expert en travail social » vient bien nommer la position du professionnel à l'issue de la trajectoire qui le mène au recrutement. Une expertise qu'il perdra en partie dès sa prise de poste.

La seconde voie est celle des professionnels qui obtiennent initialement un diplôme universitaire, principalement en psychologie (35,4%) et en sociologie (16,7%), et qui entrent dans les écoles par le biais de vacations pour des cours sur leur champ disciplinaire. Les opportunités d'embauche permettent à un certain nombre d'entre eux d'accéder à des postes de permanents, ce sont les enseignants. On les trouve dans les établissements de formation en travail social (69,6%), mais également dans les lycées (15,2%) et les universités (8,7%).

Le diplôme le plus élevé, de niveau I (89%), est obtenu à 30 ans et permet une entrée en poste de formateur permanent à 34 ans. Dans 75% des cas, le diplôme le plus élevé est obtenu avant l'embauche comme formateur. Ces professionnels ont des expériences (en moyenne 13 années) préalables à leur embauche, principalement dans des postes de psychologue ou d'enseignant (en lycée ou université). En revanche, seulement 2% d'entre eux ont été cadres dans des ESMS. Cette voie est suivie par seulement 54% de femmes.

✓ *Après un parcours en sociologie qui lui permet d'obtenir un doctorat, Malika échoue aux qualifications. Elle va assurer pendant deux années des vacations à l'université, ainsi que l'accompagnement de mémoire dans des écoles en travail social. En parallèle, elle s'implique dans l'animation auprès de publics en difficultés et dans des associations d'éducation populaire. Une collègue de labo l'informe d'un poste dans un EFTS. Elle postulera, mais ne sera pas retenue si ce n'est pour des vacations. Un an plus tard, suite à une nouvelle offre, elle est embauchée à temps partiel. Elle a 31 ans. Malika, en poste de formatrice depuis deux ans, est également en charge du développement de la recherche dans son établissement.*

Enfin, la troisième voie est celle que suivent des professionnels aux parcours moins traditionnels. Souvent appuyé sur un diplôme professionnel dans un autre champ que le travail social, une longue expérience professionnelle (14 années en moyenne) dans des organismes de formation hors formation en travail social (formation pour adultes : 50%, formation insertion : 14%), le parcours de ces professionnels est moins linéaire.

Bien qu'orientée principalement vers les sciences de l'éducation et de la formation (23,5%) et la sociologie (16,7%), la variété des disciplines du diplôme le plus élevé (60% de niveau I) est plus importante que dans les autres groupes. Choisie à 87% par des femmes, cette voie est longue (âge moyen d'embauche de 38 ans) et ne passe pas par les canaux habituels. Il n'y a que 53% de ces professionnels qui ont réalisé des vacations préalablement à leur embauche, et parmi ceux-ci, seulement 20% dans leurs établissements actuels.

Ceux que nous avons nommés les formateurs professionnels exercent dans des établissements de formation en travail social (60%) et dans des organismes de formation (26,7%). La moitié d'entre eux intervient exclusivement dans des formations de niveau IV et V (respectivement 9 et 10% chez les experts et les enseignants) et aucun exclusivement dans des formations de niveau I et II (6% des experts et 5% des enseignants).

✓ Irène a passé une maîtrise en AES puis un DESS « management de l'entreprise ». Elle s'intéresse à la formation professionnelle par le biais de ses choix de stage, orientés vers les ressources humaines et la formation. À l'issue de ses études, elle obtient un poste de formatrice dans un Greta, poste qu'elle va occuper pendant quatre ans, malgré la forme précaire de renouvellement d'année en année. Elle trouvera un poste de formatrice dans l'industrie automobile. Les contrats, toujours précaires, l'amènent à rechercher des vacances dans plusieurs organismes de formation. Elle est recrutée sur un poste de « commerciale » (c'est ainsi qu'elle le nomme) dans l'établissement de formation qui l'emploie encore aujourd'hui. En parallèle, elle réalise de plus en plus de formations dans le secteur social notamment sur les écrits professionnels. L'établissement de formation va faire appel à elle pour développer des actions vers les demandeurs d'emploi. Puis, à 36 ans, elle occupe un poste de conseillère technique à mi-temps qui va progressivement s'amplifier avec un quart temps sur le secteur de la formation continue. Depuis quatre ans, Irène est sur un poste à temps plein, principalement sur la formation continue et, pour une petite partie, sur les formations initiales. Irène a 48 ans.

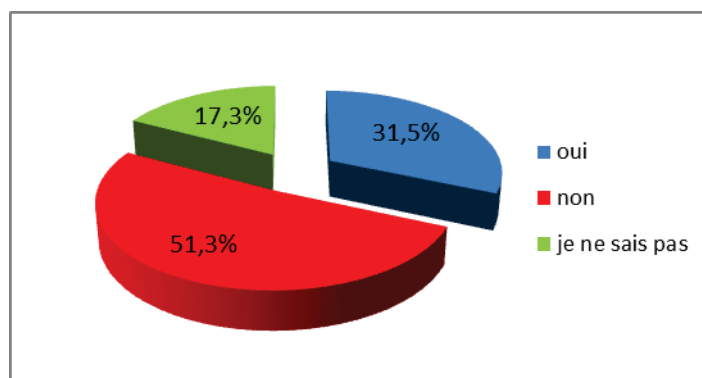
3 - Identité pour soi : identité visée

Il s'agit pour nous d'étudier ce que l'on peut nommer la carrière subjective ou l'identité visée, c'est-à-dire la manière dont les professionnels se projettent dans les prochaines étapes de leurs parcours professionnels : perspective de changement de poste et autres projets professionnels.

3.2 - Le changement de poste

Nous avons d'abord demandé aux professionnels s'ils envisageaient de changer de poste et si oui, à quelle échéance.

Figure 54 : Répartition des formateurs selon leur souhait de changer de poste



Un tiers des formateurs envisage un changement de poste, dont 14% dans l'année qui vient, 66% dans les cinq années et 20% dans les dix ans et au-delà. Plus de la moitié des formateurs n'envisage pas de changement et 17% ne savent pas.

58,5% des professionnels de 50 ans et plus n'envisagent pas de changer de poste contre 40,7% des moins de 40 ans. Si nous rappelons que ce groupe des 50 ans et plus représente plus de la moitié de notre population d'étude, nous constatons que près de 30% de notre population a plus de 50 ans et n'envisage pas de changer de poste. Pour un tiers de notre population, ce poste de formateur est envisagé comme le dernier de leur carrière ce qui vient renforcer notre hypothèse, énoncée au chapitre 1 de finalisation d'un parcours réussie par l'accès à une « élite du travail social ».

Au-delà du souhait de changer, nous souhaitions savoir ce qui pouvait inciter les professionnels à changer de poste même si ce n'est pas leur intention à ce jour. Après avoir recodé les réponses à cette question ouverte, nous avons construit un classement en trois catégories :

- les raisons liées à l'institution : le formateur met en cause l'institution qui l'emploie tant dans des aspects matériels que pédagogiques ou éthiques.

- les raisons personnelles « négatives » : le formateur nomme des éléments qui ne sont pas liés directement à son lieu d'emploi, mais des éléments personnels qui évoquent un manque ou de l'ennui dans l'exercice professionnel.

- les raisons personnelles « positives » qui ne mettent en cause ni l'institution, ni le travail du formateur, mais évoquent des projections vers un ailleurs professionnel ou géographique.

30 réponses « Autres » n'ont pu être catégorisées. 279 professionnels ont répondu, plusieurs réponses étaient possibles.

On repère dans les raisons évoquées en lien avec l'institution, ce qui touche aux valeurs (désaccord avec l'institution, perte de sens, contexte politique) puis aux conditions de travail.

Pour les autres items de cette catégorie, il n'apparaît pas de proportion très forte de professionnels qui envisagent de changer de poste, c'est sans doute que, dans la majorité des cas, les raisons évoquées relèvent plus de crainte pour l'avenir que de la situation actuelle des institutions qui les emploient. Il ne s'agit pas, bien entendu, de nier les situations réelles de fin de contrat, de conditions de travail dégradées ou de licenciement, mais le croisement des

données ne fait pas ressortir des situations de professionnels qui souhaiteraient massivement quitter leur emploi actuel.

Tableau 29 : Catégorisation des raisons qui pourraient amener les formateurs à changer de poste

Raisons liées à l'institution		
Désaccord avec les orientations/réorganisations institutionnelles	59	15,30%
surcharge de travail, fatigue, usure, stress, manque de reconnaissance	48	12,40%
perte de sens, conflit de valeur	21	5,40%
dégradations des conditions de travail	18	4,70%
fin de CDD, licenciement, fermeture de l'école	15	3,90%
salaire	12	3,1%
trop de contraintes et de tâches administratives	8	2,1%
contexte politique et institutionnel de la formation	6	1,6%
Total	187	48,5%
Raisons personnelles "négatives"		
Avoir fait le tour de la question, ennui	15	3,9%
éloignement du terrain, être plus proche du terrain	13	3,4%
avoir plus de temps pour faire de la recherche, évoluer vers la recherche	12	3,1%
Total	40	10,4%
Raisons personnelles "positives"		
Retraite	55	14,2%
promotion, évolution professionnelle, souhait d'un poste à responsabilité	28	7,2%
Des opportunités professionnelles	14	3,6%
mutation du conjoint, rapprochement familial, mobilité géographique	13	3,4%
évolutions des fonctions	11	2,8%
diversifier les expériences	9	2,3%
Total	130	33,5%

Il est intéressant de constater que les raisons personnelles « négatives » concernent le manque de proximité avec des terrains : terrain professionnel pour certains, terrain de la recherche pour d'autres.

Hormis la retraite, les raisons personnelles positives concernent massivement des possibilités d'évolution de carrière vers des postes à responsabilité qui nécessiteraient de changer de structures. Ceci interroge les voies possibles d'évolution en interne : quelles possibilités offrent les EFTS pour évoluer dans son poste ?

3.3 - Autre projet professionnel

Le tableau ci-dessous nous donne des indications sur la place que peut prendre le métier de formateur dans la carrière des professionnels. Seulement 5,5% des professionnels souhaiteraient poursuivre une activité de formateur, alors que presque un quart se dirigerait vers des postes à responsabilité dans un établissement social ou médico-social. En prenant en

compte les 10% de professionnels qui se dirigeraient vers un poste à responsabilité dans un EFTS et les 2,1% vers une activité de consultant, il y a moins de 20% des répondants qui resteraient dans le secteur de la formation.

Tableau 30 : Projets professionnels des formateurs en cas de changement de poste

Autre projet professionnel	Nb. cit.	Fréq.
de vous orienter vers un poste de direction dans un établissement social ou médico-social	76	23,10%
de changer de secteur professionnel	50	15,20%
de retourner exercer votre métier initial	42	12,80%
de rester dans le secteur de la FTS en accédant à un poste de direction	34	10,30%
de devenir professeur d'université, chercheur	32	9,70%
prendre sa retraite	20	6,10%
formateur ailleurs	18	5,50%
consultant	7	2,10%
ne sais pas	7	2,10%
thérapeute, psychothérapeute	3	0,90%
autres	40	12,20%
TOTAL CIT.	329	100%

Si nous prenons en compte le fait que seulement 12% des professionnels reprendraient leur poste initial, il nous semble possible de penser que pour une partie des formateurs, cette activité est pensée comme un passage qui permet d'aller vers autre chose et notamment d'accéder à des postes à responsabilité dans les ESMS ou d'intégrer l'université.

Pour affiner ces données, nous n'avons conservé pour la suite que les 6 items les plus nommés (sans tenir compte des départs en retraite ni de la catégorie autre).

Le choix des femmes s'oriente vers des postes à responsabilité dans les ESMS (pour 34% d'entre elles), mais beaucoup moins dans les EFTS (9,6%). Les autres voies qu'elles privilégient sont le changement de secteur professionnel (22,3%) ou un retour vers le métier initial (15,1%).

Pour les hommes, les premiers choix penchent également vers des postes à responsabilité, mais dans les ESMS (23,3% des hommes) comme dans les EFTS (20,9%). Ensuite, c'est le retour vers le terrain (19,8%) et l'université (17,4%) qui sont favorisés.

38% des moins de 40 ans envisagent un poste à responsabilité dans un ESMS mais aucun ne resterait formateur. Ce sont donc les plus jeunes, très majoritairement possesseurs d'un diplôme en travail social (91%), mais également ceux qui ont le moins d'ancienneté (6,84 en moyenne) qui s'orienteraient vers ces postes.

Le niveau de diplôme a peu d'influence sur les choix de poste, sauf pour les possesseurs d'un doctorat qui s'orienteraient massivement vers l'université (42,4% des docteurs) ou vers des postes de direction dans des EFTS (33,3%), mais très peu vers des postes dans les ESMS.

Rappelons qu'une majorité des formateurs nous a indiqué ne pas envisager de changer de poste. Il s'agit donc ici d'une invitation à se projeter, et il est probable que ces projections n'aboutiront jamais.

Il apparaît assez clairement qu'en cas de changement de poste, pour une partie conséquente des professionnels, ce n'est pas vers la formation qu'ils se dirigeraient, mais plutôt vers des postes de cadres, soit dans les ESMS, soit dans les EFTS alors que d'autres, moins nombreux, retourneraient exercer leur métier initial ou changeraient de secteur. Ceci atteste qu'être formateur en travail social, pour une partie de notre groupe, est pensé comme une étape dans une carrière plutôt que comme un aboutissement.

4 - Le processus biographique : des trajectoires dans la continuité

Le processus biographique met en lien l'analyse de la trajectoire antérieure et la perception de l'avenir. Le résultat de la transaction subjective entre identité héritée et identité visée nous permet de repérer chez une majorité de formateurs une logique de continuité.

La « voie traditionnelle » de passage par un diplôme de travailleur social suivi d'une longue expérience et de l'obtention d'un diplôme supérieur permettant d'accéder à un poste de formateur est encore celle qui domine. Dans une perspective d'ascension sociale, le poste atteint représente l'accès au sommet d'une hiérarchie symbolique du travail social tout en évitant un poste hiérarchique peu convoité par ces formateurs³⁹². Dans cette trajectoire, la formation en travail social est perçue comme un segment du travail social. Il y a donc des changements de métiers, mais pas de champ. Ces professionnels s'inscrivent dans des dynamiques identitaires de continuité qui vont nécessiter la mise en place de stratégies de renforcement pour accéder au poste ou de maintien pour asseoir sa légitimité et sa reconnaissance dans le poste. C'est notamment par l'obtention de diplôme supérieur (majoritairement de niveau I) que passent ces stratégies. Dans la continuité de cette voie, certains professionnels, les plus diplômés, iront vers un poste de cadre hiérarchique dans l'établissement de formation qui les emploie.

✓ Après son bac, Josette s'oriente vers des études de droit pour être juge des enfants. Suite à des problèmes de santé de son père, dit-elle, elle ne peut s'engager dans des études longues et se réoriente vers la formation d'assistant de service social. Elle obtient un poste dès la fin de sa formation, dans l'éducation nationale. Elle y restera trois ans avant d'entamer une expérience hors du secteur du travail social pendant cinq années (édition pour enfants). Puis elle sera assistante sociale pendant une vingtaine d'années dans le secteur de la protection de l'enfance. Une reprise de formation en DSTS l'amène à interroger son orientation professionnelle, soit vers un poste de direction d'établissement, soit vers la formation. L'opportunité d'une offre d'emploi guidera dans son choix. À 42 ans, elle est recrutée sur un poste de formatrice dans une école de moniteur éducateur, poste qu'elle occupera pendant un an avant de rejoindre son emploi actuel pour un poste de responsable de la formation des AMP, puis de responsable de la formation des ASS. À 55 ans, Josette vient de terminer un DEIS.

³⁹² Selon Lionel Bach, « lorsqu'un travailleur social s'oriente vers la formation, ce serait aussi par refus d'un poste hiérarchique » (Op. cit., p. 93). Notre recherche nous permet de relativiser cette hypothèse qui semble ne s'avérer exacte que pour certains profils de formateurs.

Nous associons à cette trajectoire celle des psychologues,³⁹³ car bien que ne faisant pas partie des travailleurs sociaux, leur parcours est souvent similaire : diplôme initial en psychologie, long parcours professionnel dans les établissements sociaux et médico-sociaux, vacations dans les établissements puis entrée en poste par cooptation. Les psychologues sont les premiers professionnels issus de l'université qui sont entrés dans les établissements de formation. Pourtant, leur légitimité n'est pas mise en cause du fait de leurs expériences de terrain mais également de leurs savoirs hauts placés dans la hiérarchie des établissements. De plus, un certain nombre d'entre eux garde une activité en dehors des centres de formation ce qui leur garantit une reconnaissance tant par les terrains que par les écoles. Les professionnels que nous avons rencontrés insistent sur cette double identité : ils sont psychologues et formateurs. L'homologie entre les deux activités paraît si forte qu'elles pourraient se confondre. Les psychologues, comme les formateurs, accompagnent et soutiennent les personnes en formation. Ils peuvent faire de l'analyse des pratiques professionnelles dans les ESMS et de l'analyse de pratique en formation dans les EFTS.

✓ Les études de psychologie de Carine après l'obtention du baccalauréat lui permettent d'obtenir un DESS de psychologie clinique. Elle va exercer comme psychologue dans plusieurs établissements et services du secteur médico-social jusqu'à ce qu'une collègue lui propose de travailler dans un organisme de formation d'assistantes familiales. À 32 ans elle prend un poste de formatrice à mi-temps tout en continuant son activité de psychologue clinicienne sur l'autre mi-temps. Cette double activité va durer pendant 25 ans. Depuis deux ans, Carine est à temps plein sur un poste responsable du pôle des formations de la petite enfance. Elle a mis son activité de psychologue.

La deuxième trajectoire que nous repérons vient remettre en cause les fondements de la « voie traditionnelle ». Il s'agit de celle que suivent des professionnels issus du travail social, expérimentés et hautement diplômés du supérieur, mais pour qui l'accès à un poste de formateur n'est pas la finalité, mais seulement un passage facilitant l'accès à des postes de cadre dans les établissements sociaux et médico-sociaux. Cette trajectoire est privilégiée par les femmes, plutôt jeunes et ayant peu d'ancienneté comme formatrices, issues du travail social avec un diplôme supérieur dans le champ de l'intervention sociale (DSTS, DEIS, CAFERUIS). Si l'ensemble du parcours s'inscrit dans une logique de continuité au sein du travail social, l'issue est différente et les stratégies également. À nos yeux, il s'agit bien là d'une stratégie de contournement utilisée par les professionnels pour tenter de réduire les inégalités d'accès à des postes de cadre dans les établissements. Comme nous le rappelle Marlaine Cacouault-Bitaud et Geneviève Picot « *les types de spécialisation [...] ne sont pas indépendants des processus de hiérarchisation interne qui sont à l'œuvre dans la profession et qui recoupent dans une large mesure les phénomènes de ségrégation selon le sexe* »³⁹⁴. Mais il nous semble également que pour ces professionnels, la place de la formation dans la hiérarchie du travail social ne soit plus au sommet, mais plutôt intercalée entre les travailleurs sociaux et les cadres des établissements. Le prestige du groupe professionnel serait-il remis en

³⁹³ Il s'agit bien entendu des psychologues qui ont eu une activité professionnelle dans des intuitions ou en libéral. Ceux qui n'ont pas exercé suite à leurs diplômes sont considérés comme des enseignants.

³⁹⁴ Cacouault-Bitaud Marlaine, Picot Geneviève, Les médecins scolaires : valorisation d'une expertise ou dévalorisation d'une profession « féminine » ?, in Demazière D., Gadéa C., Op. cit., p. 414

cause au sein du travail social ? Si nous repérons là encore des dynamiques identitaires qui s'inscrivent dans la continuité au sein du travail social, les stratégies identitaires à l'œuvre relèveront davantage de stratégies de transition et d'une identité de passage.

On pourrait s'étonner que nous repérions pour les professionnels de ces trois groupes des dynamiques de continuité identitaire. Le changement d'activité professionnelle pourrait renvoyer plutôt des dynamiques de transformation identitaires prenant appui sur des stratégies de conversion. Si nous favorisons l'idée de la continuité, c'est que, comme nous l'avons indiqué précédemment, la formation en travail social est un segment du travail social et la mobilité des professionnels se joue à l'intérieur de ce champ dans des filières internes de mobilité.

La troisième trajectoire suivie par les professionnels issus du travail social s'inscrit également au sein du travail social, puisqu'elle est suivie par les professionnels aux parcours identiques aux deux groupes précédents, mais qui perçoivent le poste de formateur comme un passage avant de retourner exercer leur métier initial de travailleur social. Si elle est nommée comme possibilité par environ 10% des professionnels, il semble que dans les faits, elle soit peu suivie, car générant des difficultés en termes de statut et de salaire. Toutefois, le retour sur le terrain d'origine prend sens dans ce qui nous semble être une période de fragilisation identitaire, soit parce que la réalité du poste de formateur ne correspond pas aux attentes, soit parce que le formateur pense qu'il a perdu sa légitimité en s'éloignant du terrain. Dans les deux cas, c'est bien parce que le formateur repérera une dissonance entre identité visée et identité héritée qu'il rejoindra son métier d'origine pour retrouver l'équilibre. Nous sommes ici dans une dynamique de préservation identitaire.

Ce qui réunit les professionnels des groupes ci-dessous est leur lien étroit avec l'université : ils en viennent, y sont passés, veulent y accéder ou y ont renoncé.

Les premiers sont issus de l'université, diplômés d'un doctorat (souvent en sociologie³⁹⁵), malgré plusieurs années comme « universitaires précaires », ils n'ont pu obtenir de poste d'enseignants universitaires. Des vacances dans les établissements de formation leur ont permis d'obtenir un poste de formateur qui a pu, d'une part, les sortir d'une situation précaire, et d'autre part, leur donner un espace de visibilité laissant ouvert le possible accès à l'université. Certains de ces « *universitaires déclassés* » y arriveront et quitteront la formation en travail social pour un poste d'enseignant universitaire. D'autres y renonceront, souvent

³⁹⁵ « Les intervenants en sociologie dans les écoles d'éducateurs paraissent donc se répartir autour de deux grands types :
- le premier, minoritaire, est celui de femmes âgées d'une quarantaine ou d'une cinquantaine d'années, peu diplômées (et souvent au moins autant en psychologie ou en sciences de l'éducation qu'en sociologie) et pour lesquelles l'enseignement de la sociologie n'est qu'une tâche relativement secondaire [...].
- le second, majoritaire, est celui d'hommes âgés d'une trentaine d'années, possédant ou préparant un doctorat de troisième cycle en sociologie, récemment engagés ou cherchant à s'engager dans une carrière universitaire ou de recherche qui paraît mal assuré, et pour lesquels l'enseignement de la sociologie dans une école d'éducateurs apparaît à la fois comme une activité "alimentaire" et comme un élément – parmi d'autres, comme l'expertise ou la formation permanente – d'une stratégie de "visibilisation" et d'investissement d'un "terrain" et d'un champ d'investigation qu'ils peuvent espérer utiliser comme base pour contourner les obstacles que la structuration actuelle des champs de l'enseignement supérieur et de la recherche oppose au bon déroulement de leurs carrières. » Lefaucheur Nathalie, L'enseignement de la sociologie dans les écoles d'éducateurs, in Bailleau Francis et coll. , (dir.), *Lectures sociologiques du travail social*, Les Ed. Ouvrières, 1985, p. 79-97

après de longues années et plusieurs échecs, et profiteront de leur haut niveau de diplôme pour accéder à des postes de cadres hiérarchiques dans les établissements de formation.

✓ Après un bac littéraire et une année de prépa de Sciences-po, Éliane fait le choix de la sociologie, et ce jusqu'à l'obtention d'un doctorat. Durant la préparation de sa thèse, on lui propose un poste d'ATER qu'elle conservera pendant deux ans. Puis elle multipliera les vacations à l'université ainsi que dans de nombreuses écoles notamment le secteur de la santé et du social (formation des conseillères en économie sociale et familiale) pendant une dizaine d'années. En échec pour obtenir un poste de maître de conférences, elle répond à l'offre d'emploi d'un EFTS et elle est recrutée comme formatrice en charge de la sociologie. Depuis 2001, Eliane est responsable des formations supérieures. Elle a 45 ans.

Les seconds sont issus du travail social, mais leur trajectoire les a menés jusqu'à l'obtention d'un doctorat qui peut leur permettre, potentiellement, d'accéder au monde prestigieux de l'université. Ne s'inscrivant pas dans les normes valorisées par l'université, rares sont ceux qui y parviendront.

✓ Maurice commence son parcours par l'obtention d'une maîtrise de philo puis fait une formation d'ébénisterie pendant un an. Il a la possibilité de faire des remplacements d'enseignant avec des publics en difficulté ce qui l'amène à la formation d'éducateur spécialisé. Il va exercer pendant une quinzaine d'années durant lesquelles il reprend des études en sociologie jusqu'en maîtrise. Il a environ 40 ans quand il saisit une opportunité d'embauche dans l'école où il a suivi sa formation et dans laquelle il réalise depuis plusieurs années des interventions. Il poursuivra son parcours en sociologie jusqu'au doctorat obtenu à 50 ans, c'est à ce titre qu'il intervient à l'université. Maurice a 62 ans, il est responsable de la filière des ETS mais se décrit comme un enseignant-sociologue. Bientôt en retraite de son poste de formateur, il souhaite développer ses missions à l'université.

✓ Après trois années en fac de maths et une année comme stagiaire contact dans un établissement spécialisé, Luc fait sa formation d'éducateur spécialisé à l'IUT. Il exercera 30 ans comme éducateur puis comme chef de service dans la protection de l'enfance. Parallèlement à son emploi, il reprend les études en sciences de l'éducation jusqu'au doctorat (48 ans). Il se saisit d'un poste libre à l'IUT pour postuler : il sera d'abord vacataire pendant un an avant d'être embauché, à l'âge de 54 ans, comme maître de conférences. Bientôt en retraite, Luc est responsable du département Carrières sociales.

Au sein de ces deux groupes, nous rencontrons donc des professionnels qui sont dans des dynamiques initiales de transformation identitaires – de formateur vers enseignant universitaire – prenant appui sur des stratégies de conversion et de visibilisation (activités de recherche, production d'écrits, membres de laboratoires de recherche...). La difficulté d'entrée dans l'espace convoité de l'université générera pour un certain nombre l'entrée dans des dynamiques de renforcement. L'objectif sera alors de consolider sa place et d'utiliser son haut niveau de diplôme pour se hisser dans le haut de la hiérarchie des établissements de formation.

Pour quelques professionnels issus du travail social, très minoritaires, l'accès à un poste de formateur peut s'inscrire dans une dynamique de conversion qui les amènera à penser leur avenir dans le champ de la formation et non plus du travail social. Exerçant surtout dans des

organismes de formation, ces professionnels sont dans des logiques de rupture vis-à-vis de leur champ d'origine, au sein duquel ils ne se sentent pas reconnus. Leur choix de diplôme supérieur (formation, ingénierie de formation) vient souvent confirmer cette rupture.

Ils sont amenés à côtoyer des formateurs issus de la formation professionnelle pour adultes ou de la formation insertion qui ont pu trouver dans les formations en travail social des espaces de consolidation de leur statut qui leur permettent d'envisager leur poste de formateur dans une dynamique de confirmation identitaire.

Ces deux groupes, au-delà des trajectoires individuelles, en ne se positionnant pas dans le travail social, mais plutôt comme formateur professionnel, viennent interroger l'ensemble du groupe professionnel sur sa composition et la place attribuée à chaque segment. Symbole de l'ouverture du marché des formations en travail social sur un espace ouvert et concurrentiel, ils réinterrogent les frontières et les stratégies du groupe professionnel. Ces enjeux dépassent bien entendu le processus biographique, nous y reviendrons donc ultérieurement.

Le tableau ci-dessous reprend de manière synthétique une proposition de composition du groupe professionnel en sept profils construits selon l'identité visée.

Tableau 31 : Profils des formateurs en fonction des trajectoires et des dynamiques identitaires – version 1

Groupe d'origine	Identité héritée	Identité visée	Dynamiques identitaires	Stratégies identitaires
Formateur professionnel	Formateur professionnel	Formateur en travail social	Continuité	Maintien-Renforcement
Psychologue	Psychologue	Psychologue-formateur	Continuité	Maintien
Experts en travail social	Travailleur social + expérience + diplôme sup.	Formateur professionnel	Transformation	Conversion
		Formateur en travail social (cadre EFTS)	Continuité Promotion dans la FTS	Renforcement
		Cadre ESMS	Continuité Promotion hors la FTS	Transition – identité de passage
		Travailleur social	Continuité puis Préservation	Retour à l'état précédent
		Enseignants universitaires	Transformation	Conversion/visibilisation + renforcement
Enseignants	Université	Enseignants universitaires	Transformation	

Rappelons qu'il ne s'agit que d'une proposition construite pour la recherche. Il ne s'agit pas de rigidifier des positions, mais de repérer des logiques, des mouvements, des évolutions et de donner du sens à des trajectoires individuelles s'inscrivant dans un processus collectif de professionnalisation. De plus, comme nous l'avons déjà indiqué, ces profils ne s'opposent pas, ils sont complémentaires et non exclusifs. Ils doivent être pensé dans une dynamique qui dépasse le processus biographique pour s'inscrire dans un contexte professionnelle spécifique, mais également à d'autres éléments liés à la vie personnelle.

- ✓ Françoise obtient son diplôme d'éducatrice spécialisée à 23 ans, après avoir suivi une année de faculté de psychologie et deux années de remplacement dans un IME. Elle

travaille pendant une vingtaine d'années dans une institution pour adultes handicapés. Souhaitant évoluer professionnellement, elle postule vers 40 ans sur un poste de chef de service, mais sa candidature n'est pas retenue. Un ancien collègue lui signale une offre d'emploi de formateur dans un organisme qui forme des AMP. Elle postule et est embauchée. Françoise n'avait pas réalisé de vacation, ne connaissait pas l'organisme de formation qui l'emploie et ne s'intéressait pas à la formation avant cette candidature. Après 8 ans en poste, elle s'inscrit dans un Master « Stratégies et ingénierie en formation d'adultes ». Françoise a 50 ans, elle est aujourd'hui responsable de formation.

Trajectoire somme toute assez classique d'éducatrice devenue formatrice, mais sans rentrer dans un processus de cooptation, et pour former au métier d'AMP qui n'est pas le sien.

✓ Édouard a 40 ans. À la rentrée prochaine, il deviendra responsable d'un pôle rassemblant quatre formations. Durant son parcours en sociologie, il croise des éducateurs qui sont en maîtrise comme lui. Lorsqu'il est en DEA d'anthropologie, un de ces éducateurs lui parle d'un poste à mi-temps dans un IME. Il postule et est embauché. La thèse qu'il démarre bientôt s'oriente vers une thématique du médico-social. Il mène donc en parallèle le doctorat, un poste d'éducateur à temps partiel et des vacations dans des établissements de formation en travail social. Diplôme en poche, Édouard souhaite se réorienter. Il postule donc sur des postes à responsabilité dans des associations du secteur social et médico-social, ainsi que dans des établissements de formation. Il est recruté dans un des établissements où il a réalisé des vacations d'abord sur un mi-temps formation et un mi-temps recherche, puis progressivement sur un poste de formateur à temps plein pour la filière éducateur spécialisé, poste qu'il occupe depuis quatre ans.

Édouard se nomme comme « formateur d'éducateurs spécialisés », métier qu'il a exercé pendant plusieurs années, mais sans jamais faire la formation ad hoc ni obtenir le diplôme d'État. Son expérience professionnelle, son doctorat et sa thématique de thèse (ayant donné lieu à une publication) semblent suffire à lui donner une légitimité propice à grimper dans la hiérarchie.

✓ Jacques a 44 ans, il est responsable de filière ASS dans une école multifilières. Dans la lignée familiale, il sera d'abord charpentier tôleier pendant une dizaine d'années avant de s'orienter vers une reprise d'études qui lui permet d'obtenir son diplôme d'État d'assistant de service social. Il exerce dans le secteur des ressources humaines et de la formation professionnelle sans jamais être assistant social. Parallèlement à cette activité professionnelle, il prépare, et obtient un DHEPS qui l'amène à repenser son projet professionnel. Il postule à une offre d'emploi diffusée par l'école dans laquelle il a effectué sa formation. Il est recruté à 40 ans et devient rapidement responsable de filière.

Pour Jacques la cooptation fonctionne, la trajectoire est continue. À un détail près : il est aujourd'hui responsable de la formation des assistants de service social sans avoir jamais exercé ce métier dont il possède le diplôme.

5 - Identité pour autrui : identité revendiquée

L'identité pour autrui se construit dans un compromis entre les identités assumées, voire revendiquées par les professionnels, et les identités attribuées par les institutions « *offrant des statuts, des catégories et des formes diverses de reconnaissance* ». ³⁹⁶

³⁹⁶ Dubar C., 2002, Op. cit., p. 121

Nous avons ainsi interrogé les personnes à partir d'indicateurs qui nous paraissent révélateurs de leur positionnement dans un espace professionnel et de leur appartenance à un groupe professionnel : l'art de se nommer, les bases identitaires, la formation de formateur et le groupe d'appartenance.

5.2 - L'art de se nommer

De « moniteur » ou « instructeur », les acteurs de la formation en travail social sont devenus progressivement « formateur ». Ce changement d'appellation a accompagné un mouvement de professionnalisation que nous avons présenté précédemment. Au gré des conventions collectives, le formateur est devenu « cadre pédagogique » puis « cadre technique ou administratif ». Nous reviendrons sur l'importance dans cette nomination, « *indice significatif de différenciation et d'affirmation* »³⁹⁷, mais ce qui nous intéresse ici, c'est la manière dont les individus se nomment.

En réponse à la question : « Quand vous vous présentez aux étudiants/stagiaires, comment vous nommez-vous ? », nous avons recensé plus de 200 appellations différentes que nous avons recodées en 10 catégories.

Tableau 32 : La manière de se former des formateurs

manière de se nommer	Nb. cit.	Fréq.
formateur	206	49%
formateur en travail social	9	2%
formateur et métier initial	33	8%
Cadre pédagogique	8	2%
métier initial et formateur	19	5%
métier initial	12	3%
enseignant, professeur	24	6%
Responsable de... (projet, filière, centre d'activités, site...)	71	17%
directeur	24	6%
Autres	10	2%
TOTAL CIT.	421	100%

63% des professionnels utilisent l'appellation « formateur », à laquelle peut se joindre, avant (5%) ou après (8%), la référence au métier d'origine ou la mention « en travail social » (2%).

Les titres d'enseignant ou de professeur sont utilisés par 6% de la population, celui de responsable par 17% et celui de directeur par 24%. La seule référence au métier initial n'est citée que par 3% des professionnels. Quant à l'appellation « cadre pédagogique », seulement 2% des professionnels y font référence.

16% des professionnels font référence à leur métier initial (exclusivement, au premier rang ou au second rang) quand ils se présentent.

³⁹⁷ Demazière D., Gadéa C., Op. cit., p. 446

Tableau 33 : Croisement de l’item « manière de se nommer » avec l’item « poste actuel »

manière de se nommer/poste actuel	formateur	Cadres intermédiaires	poste de direction	Enseignant lycée	enseignant université
formateur	60%	19%	0%	29%	11%
formateur en travail social	2%	2%	0%	4%	0%
formateur et métier initial	10%	2%	0%	0%	0%
Cadre pédagogique	3%	0%	0%	0%	0%
métier initial et formateur	6%	0%	0%	0%	0%
métier initial	2%	2%	3%	8%	11%
enseignant, professeur	1%	3%	0%	58%	55%
Responsable de... (projet, filière, centre d'activités, site...)	12%	51%	3%	0%	0%
directeur	0%	0%	69%	0%	0%
Autres	1%	2%	3%	0%	22%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

69% des directeurs se nomment comme tel alors que 3% font référence à leur métier initial et 3% au titre de « responsable de ». Les cadres intermédiaires utilisent l’appellation « responsable de » pour 51% et 23% se nomment « formateur ».

Les enseignants de lycée et d’université utilisent principalement l’appellation qui correspond à leur poste (respectivement 58 et 55%), mais également « formateur » (29% et 11%) et, de manière plus surprenante, leur métier initial (8 et 11%). Presque un quart des enseignants d’université font appel à d’autres appellations spécifiques à ce milieu professionnel (ATER, chargé de recherche, maître de conférences,...). On repère ici des écarts entre ces deux corps d’enseignants et si l’on peut s’étonner de la proportion importante d’enseignants de lycée qui utilisent l’appellation de formateur, c’est sans doute qu’elle leur permet de mettre en avant une identité plus valorisée et qui les distingue de la masse des enseignants. Il en va différemment des enseignants d’université, qui semblent davantage attachés à leur titre.

60% des formateurs se réfèrent cette appellation pour se nommer et 16% y adjoignent une référence à leur métier initial. Dans 10% des cas, c’est l’appellation de formateur qui vient au premier rang et dans 6%, c’est le métier initial. On repère pour une minorité des professionnels, les indices d’une identité double qui prend appui sur le métier actuel et le métier initial.

12% des formateurs se définissent comme « responsable de ... », ce qui s’explique certainement par les dénominations de « responsable de formation » utilisées dans certaines conventions, mais également par les responsabilités qu’occupent certains professionnels (responsable d’une promotion, d’un domaine de formation, d’un enseignement,...) et qu’ils utilisent au premier rang pour se nommer.

La faible proportion (2%) de formateurs qui ne font référence qu’à leur métier initial est à remarquer.

L’utilisation de l’appellation « cadre pédagogique » est rare. Elle semble donner peu de lisibilité sur la fonction exercée et n’est pas porteuse d’une identité valorisée dans le social. Se définir comme « cadre pédagogique », au-delà d’une utilisation administrative, ne dit pas

grand-chose du métier exercé, mais signifie l'appartenance à un groupe professionnel : celui des cadres. Nous l'avons déjà évoqué, le groupe des formateurs se situe plutôt en haut de la hiérarchie du travail social, à la fois d'un point de vue symbolique, mais également par le statut de cadre auquel il donne accès dans la plupart des conventions. Pourtant les formateurs ne valorisent pas cette appellation et sans doute pour au moins trois raisons :

- elle n'appartient pas au vocabulaire du secteur social (on utilise plus les termes de chef de... ou directeur) ;
- elle est souvent associée à une dimension hiérarchique qui ne concerne pas directement les formateurs ;
- c'est par refus d'un poste hiérarchique qu'un certain nombre de formateurs ont choisi la formation comme voie d'ascension sociale.

Alors que de plus en plus de formateurs interviennent au-delà de leur filière d'origine et que la plupart interviennent dans des établissements de formation en travail social, l'appellation de « formateur en travail social » n'est que très rarement utilisée.

Est-ce le signe d'une difficulté à définir ce qu'est le travail social et à identifier des savoirs de référence, communs et transmissibles ?

Est-ce le fait que, pour ces professionnels, l'appartenance au travail social est tellement constitutive de leur identité que l'ajout du terme « travail social » n'est pas utile : en quoi d'autre pourraient-ils donc être formateurs ?

Est-ce parce qu'ils sont d'abord et avant tout formateurs d'éducateur spécialisé, d'assistante de service social, d'éducateur technique,... ?

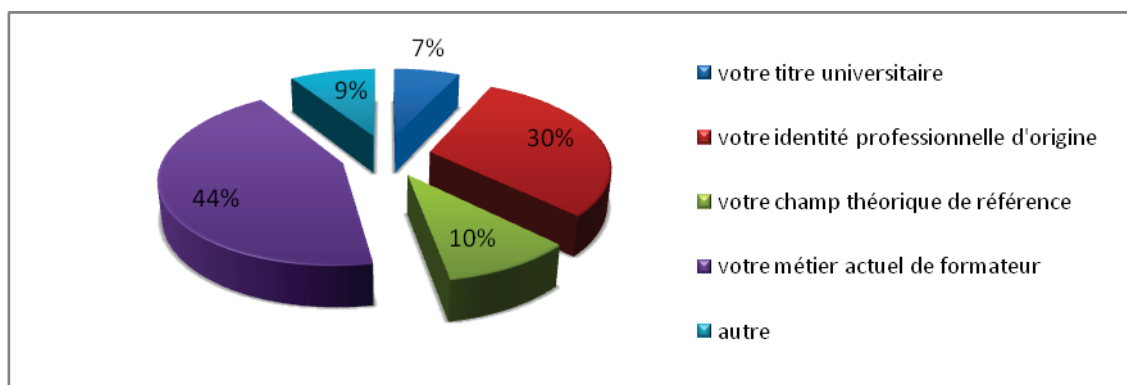
Est-ce parce que la trajectoire des formateurs est si étroitement liée à un territoire et à un réseau, qu'ils ne sont pas formateurs en... mais formateur à... : où donc pourraient-ils être formateur si ce n'est dans l'école qu'ils connaissent, où on les connaît et d'où ils sont eux-mêmes souvent issus ?

C'est sans doute au cœur de ces quatre questions que nous trouverons des éléments de réponse dans la suite de ce travail, mais notons toutefois que moins de 10 individus utilisent pour eux-mêmes l'appellation choisie pour nommer ce groupe professionnel.

5.3 - Les bases identitaires

Pour mieux définir les bases identitaires des professionnels, nous leur avons demandé sur quoi s'appuyait en priorité leur identité professionnelle. En premier lieu, arrive le métier actuel de formateur pour 44% des professionnels. En second lieu est citée l'identité professionnelle d'origine (30%), puis dans une moindre mesure, le champ théorique de référence (10%) et le titre universitaire (7%).

Figure 55 : Les bases de l'identité professionnelle des formateurs



On retrouve ici les deux dimensions qui prédominent dans la définition de l'identité : le métier actuel de formateur et le métier d'origine. Mais là encore, il nous faut regarder cela en fonction du poste occupé.

Tableau 34 : Croisement des items « bases de l'identité professionnelle » et « poste actuel »

bases identitaires/poste actuel	formateur	cadre intermédiaire	poste de direction	enseignant lycée	enseignant université
votre titre universitaire	3,20%	9,50%	2,90%	8,30%	77,80%
votre identité professionnelle d'origine	27,00%	20,60%	20,00%	33,30%	11,10%
votre champ théorique de référence	8,40%	7,90%	2,90%	20,80%	0,00%
votre métier actuel de formateur	43,40%	28,60%	8,60%	29,20%	0,00%
autre	5,10%	12,70%	25,70%	4,20%	0,00%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Des différences significatives apparaissent en fonction du poste occupé mettant en avant des bases identitaires très différentes. Ainsi, les enseignants d'université appuient très majoritairement leur identité professionnelle sur leur titre universitaire (77,8%), alors que les enseignants de lycée sont beaucoup plus partagés entre identité professionnelle d'origine (33,3%), champ théorique de référence (20,8%) et métier actuel de formateur (29,2%).

Aucun enseignant d'université n'appuie son identité professionnelle sur le métier de formateur. De ce fait, peut-on intégrer ce sous-groupe aux formateurs en travail social ou faut-il le penser comme une frange d'enseignants universitaires qui s'est spécialisée dans les formations du social ?

Les formateurs sont, quant à eux, partagés entre leur métier actuel de formateur (43,4%) et leur identité professionnelle d'origine (27%). Le croisement avec l'item « possession d'un DE en TS » nous apporte des indications intéressantes. Ainsi pour les professionnels qui occupent un poste de formateur, ceux qui ont un DE s'appuient pour 33,5% sur leur identité d'origine, pour 2,1% sur leur titre universitaire et pour 5,9% sur leur champ théorique de référence. Ceux qui n'ont pas de DE en TS s'appuient pour 6,7% sur leur titre universitaire, pour 16% sur le champ théorique de référence et pour seulement 6,7% sur leur identité professionnelle d'origine.

Le croisement de l’item « bases identitaires » avec l’ancienneté des formateurs nous apporte des éléments tout à fait intéressants. Les jeunes professionnels appuient leur identité majoritairement sur leur identité professionnelle d’origine (43,5%) et ensuite sur leur métier actuel de formateur (36,2%). Les plus anciens s’appuient très majoritairement sur leur métier actuel de formateur (75,9%) et très peu sur leur identité professionnelle d’origine (13,8%).

Les deux variables qui dominent dans la définition de son identité professionnelle sont donc l’identité professionnelle d’origine et le métier actuel de formateur. Mais, et nous avons là encore un élément qui nous le confirme, l’identité de formateur s’acquiert au fil du temps. On devient progressivement formateur, ce qui permet d’abandonner peu à peu son identité professionnelle d’origine.

✓ « Oui, maintenant, je me présente comme formatrice mais c'est vrai qu'il y a eu un temps d'hésitation entre les deux, c'est le temps de la légitimité aussi - oui, je sais qu'au démarrage des formations avec les stagiaires, j'avais besoin de leur dire très vite que j'étais d'abord éducatrice spécialisée et que j'étais formatrice depuis peu de temps. Maintenant, dès fois j'oublie de le dire. » (Françoise)

✓ « Je pense que j'ai toujours dit « je suis formatrice maintenant à l'IRTS » et j'ajoutais " assistante sociale de formation" [...] Beaucoup moins maintenant. » (Michèle)

Le processus de socialisation professionnelle décrit précédemment, bien que long et exigeant, ne favorise pas l’appropriation d’une identité de formateur. Malgré un diplôme initial en travail social, une longue expérience professionnelle, un parcours de formation supérieure de plusieurs années, le formateur, quand il entre en poste, se légitime d’abord comme travailleur social. Il deviendra progressivement formateur. Ce n’est donc pas l’entrée dans la fonction qui légitime le professionnel, mais son exercice.

5.4 - Ce qui légitime les formateurs

Nous avons demandé aux professionnels ce qui, selon eux, légitimait les formateurs en travail social en exprimant leur accord ou leur désaccord sur une échelle de 7 niveaux³⁹⁸. Trois items étaient proposés : l’expérience de terrain, le diplôme initial en travail social, une formation universitaire en sciences humaines. Ces items correspondent aux trois critères légaux de recrutement des formateurs.

Tableau 35 : Les fondements de la légitimité des formateurs (échelle d’accord de 1 à 7)

	1	2	3	4	5	6	7	TOTAL	Moy.
l'expérience de terrain	2,1%	2,1%	3,8%	12,7%	17,9%	19,3%	42,0%	100%	5,68
le diplôme initial en travail social	5,1%	4,1%	9,4%	19,8%	17,4%	16,2%	28,0%	100%	5,01
une formation universitaire en sciences humaines	4,5%	3,8%	6,4%	17,1%	19,0%	19,7%	29,6%	100%	5,20
Ensemble	3,9%	3,3%	6,5%	16,5%	18,1%	18,4%	33,3%	100%	15,89

³⁹⁸ De 1 : absolument pas d’accord, à 7 : tout à fait d’accord

Le critère qui rassemble le plus d'accords est l'expérience de terrain, puisque 42% des professionnels lui attribuent la « note » maximum de 7 et plus de 61% entre 5 et 7. Le diplôme initial est le moins plébiscité avec 44% des formateurs qui attribuent entre 5 et 7 et seulement 28% la note maximum. Enfin la formation universitaire est un critère fort de légitimité pour 50% des personnes (entre 5 et 7) dont 30% à 7.

Pour environ un tiers des formateurs, aucun des critères n'est vraiment déterminant, c'est l'union des trois qui légitime le formateur. La note attribuée est donc dans la moyenne supérieure (4 ou 5 pour les 3 critères). Notons également qu'il n'y a pas de critères massivement rejetés par les formateurs même si pour 19% des formateurs le critère « diplôme initial » est crédité au plus de « 3 ».

✓ *« Chez les AS, il y a quelque chose d'assez corporatiste vraiment, il faut en être, ça tient aussi à l'équipe, ça tient aussi à la plus ancienne des formatrices, qui défend très, très fort le côté « il faut en être » - Malgré le fait que je n'ai pas exercé une heure sur un contrat d'assistant de service social, j'ai une légitimité de fait - j'ai un diplôme d'AS aussi, et je vois bien comment ça m'ouvre des portes. » (Jacques)*

✓ *« Pour être formateur en travail social est-ce qu'il faut être passé par le travail social ? Je le crois oui, je le crois vraiment - Moi je peux parler aux étudiants, enfin je comprends, parce que je suis passé par le handicap, je suis passé par l'enfance délinquante, j'ai travaillé dans plein de secteurs - Quand je vais dans un établissement, je suis en territoire connu. [...] Je pense que je ne serai pas en confiance de confier ma voiture à un garagiste qui n'aurait pas eu l'occasion, qui aurait appris soit par des livres soit par l'intermédiaire d'autres personnes, son métier. - Il faut en passer par le cambouis, il faut en passer par exercer progressivement cette tâche. » (Pierre)*

✓ *« A priori, je dirais que oui, forcément il faut être travailleur social pour former les travailleurs sociaux - ça donne peut-être une légitimité à ceux qui sont en face de se dire : « voilà, il sait de quoi il parle, il connaît bien » ». (Françoise)*

✓ *« Mon identité professionnelle s'appuie sur ma pratique en tant que professionnel et mon apprentissage universitaire. Moi c'est les deux qui m'ont formé. » (Édouard)*

Pour analyser plus finement cette donnée, nous prendrons appui sur les moyennes obtenues par chaque critère (l'expérience de terrain, le diplôme initial, une formation universitaire) et la somme des moyennes.

Ainsi, en prenant appui sur les trois groupes de notre typologie (experts en travail social, enseignants, formateurs pros), il apparaît que les experts sont ceux qui « notent » le plus fortement les trois critères (somme des moyennes : 16,49) et notamment l'expérience de terrain (5,83). Les formateurs professionnels sont à l'inverse ceux qui notent le plus faiblement (13,75), notamment le diplôme universitaire (3,92) et le diplôme d'État (4,75). Quant aux enseignants, c'est le diplôme d'État qui leur paraît le moins « légitimant » (3,86), mais le diplôme universitaire (5,16) n'est pas plus valorisé que l'expérience de terrain (5,43).

Si dans l'ensemble, les trois critères légaux d'accès au poste de formateur sont reconnus comme fortement légitimes par les professionnels, l'expérience de terrain est mise en avant.

L'exemple de Lilou, ci-dessous, est révélateur. Insatisfaite de sa situation professionnelle, elle souhaite occuper un poste d'éducatrice spécialisée pour retrouver une légitimité auprès de ses collègues, des étudiants... mais aussi pour elle-même.

✓ Après l'obtention de son bac, Lilou s'inscrit en formation d'éducateurs spécialisés et en IUT carrières sociales. Treizième sur liste d'attente à l'école d'éducateurs, elle choisira l'IUT. Après son DUT, elle s'engage dans une licence d'AES orientée vers le développement local puis entreprend une maîtrise qu'elle arrêtera pour des raisons personnelles. À la recherche d'un emploi, elle postule comme responsable de secteur dans une maison de jeunes et de la culture. À 22 ans, elle obtient un poste d'animatrice avec les 12-25 ans et termine sa maîtrise. Elle quittera ce poste au bout de 3 années pour devenir coordinatrice dans l'animation rurale, mais l'association qui l'emploie ne peut faire face à de grosses difficultés financières. Lilou, au chômage, postule sur un poste de formatrice dans un EFTS. Sa candidature est retenue. À 28 ans, elle est embauchée comme formatrice pour la filière éducateur spécialisé, sans aucune connaissance, ni expérience. Après huit ans en poste de formatrice, Lilou a demandé à occuper un poste d'éducatrice, via un échange, pendant les trois années à venir.

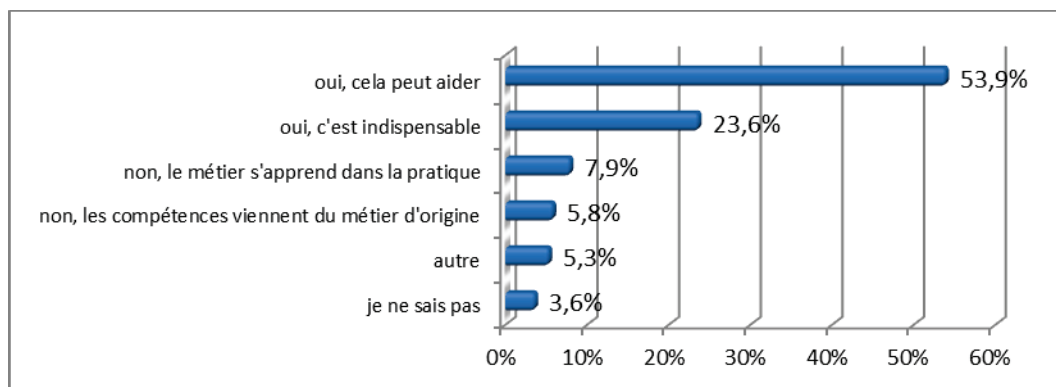
« Il y a des trucs qui ne me conviennent plus dans mon poste de formateur. Comme un moniteur d'auto-école qu'apprend à ces jeunes à avoir le permis de conduire, et puis il apprend à conduire une fois qu'il a le permis de conduire.[...] J'ai demandé au directeur général de la S. et à ma directrice, ici, donc cela fait un an et demi que je suis sur le projet, a bénéficié d'une mobilité interne, dans la sauvegarde[...] j'ai demandé à retourner sur un poste d'éducateur spécialisé. [...] Je me dis, que dans trois ans quand je vais revenir parce que je pars pour revenir aussi, mais, « bras d'honneur », après. « Bras d'honneur » à ceux qui ont pu me dire, « toi tu n'es pas éducatrice » [...] ce sont ces deux raisons-là qui font que j'ai besoin de retourner sur un terrain qui n'est pas le mien, c'est curieux d'ailleurs cette expression-là, retourner sur un terrain qui n'est pas le mien j'ai l'impression que je l'ai quand même un peu apprivoisé depuis neuf ans, et puis après, et moi je l'ai fait quoi. Par rapport à ça, ça me plaît, ce côté de casser des représentations, la logique du formateur c'est de, voilà. » (Lilou)

Nous avons pu souligner à plusieurs reprises qu'il est souvent reproché aux formateurs, par les professionnels du social, de ne plus être sur le terrain depuis trop longtemps et d'être, de ce fait, déconnectés des évolutions. Les formateurs confirment cette tendance, puisque pour les professionnels ayant moins de 5 ans d'ancienneté, la note attribuée à ce critère est de 6,59 alors que pour ceux qui ont plus de 20 ans d'ancienneté, elle est de 5,43. Il y a donc bien un sentiment de perdre en légitimité au fur et à mesure que l'expérience initiale s'éloigne, mais ce critère reste tout de même très « légitimant ». En revanche, les notes des deux autres critères restent stables quelle que soit l'ancienneté. On aurait pu s'attendre à ce que le diplôme universitaire acquis, rappelons-le, pour plus de 40% après l'entrée en poste de formateur soit davantage mis en avant dans le déroulement de la carrière.

Les formateurs perdent en légitimité au fur et à mesure du déroulement de leur carrière, ce qui peut générer un sentiment de mal-être identitaire et provoquer la mise en œuvre de stratégies évoquées précédemment (retour sur le terrain, départ en formation...). Mais ils peuvent également acquérir une nouvelle légitimité en tant que formateur. Cela nécessitant de pouvoir trouver de nouveaux espaces de reconnaissance et de légitimation.

5.5 - La formation de formateur

Figure 56 : Nécessité d'une formation spécifique de formateur



Alors que 78% des professionnels pensent qu'une formation spécifique de formateur est nécessaire (pour 54% cela peut aider, pour 24% c'est indispensable), seulement 34% ont fait une formation de formateur.

Les femmes poursuivent plus souvent une formation de formateur que les hommes (39% contre 25%). Les titulaires d'un doctorat ne sont que 16% à avoir réalisé une formation de formateur alors que les titulaires d'un diplôme de niveau licence ou inférieur sont 47% [90% de femmes] (35% niveau master 1, 36% niveau master II). Les moins diplômés des formateurs sont les plus nombreux à ressentir le besoin d'une formation. Quand on est titulaire d'un doctorat, on peut estimer avoir un niveau de formation suffisant.

Le poste occupé avant l'entrée dans la carrière de formateur a peu d'incidences sauf pour trois métiers :

- les formateurs professionnels, qui sont 69% à avoir fait une formation, ce qui peut paraître logique ;
- les ASS qui sont 50% à s'être formé (contre environ 30% pour les autres travailleurs sociaux) : sans pouvoir l'affirmer, on peut y voir l'influence de la formation FOST³⁹⁹ et du DSTS⁴⁰⁰ option formation ;
- les « psys » ne sont que 11% à s'être formés. La légitimité de la psychologie comme savoir de référence semble suffire à légitimer les psychologues sans passer par une formation de formateur⁴⁰¹.

³⁹⁹ La formation de Formateur de stage était destinée aux assistants de service social qui souhaitaient accompagner des stagiaires sur leur lieu d'exercice professionnel. Elle a été remplacée en 1998 par la formation de Formateur de terrain ouverte à l'ensemble des travailleurs sociaux de niveau III.

⁴⁰⁰ « L'étude de suivi [du DSTS] réalisée en 1993 fait apparaître deux types d'usage du diplôme correspondant à trois catégories de population. C'est un outil de positionnement et de renforcement des compétences pour les femmes jeunes et exerçant préalablement des fonctions de formatrices. On ne constate pas de mobilité (d'emploi ou de fonction) mais sans doute un ancrage dans le champ de la formation. » (Dugué Elisabeth, Fonctions d'encadrement et formations supérieures dans le secteur social, Rapport établi pour la DAS, CNAM Département Travail et Entreprise, Sept. 1998, p. 37)

⁴⁰¹ « La légitimité de la psychologie comme sciences et savoir de référence apparaît ici : les connaissances théoriques acquises sont déterminantes, elles sont censées être directement transmises aux éducateurs sans nécessité au préalable une confrontation du formateur à la pratique du travail socio-éducatif futur. » (Conq Nathalie, Vilbrod Alain, La recomposition permanente de la psychologie et des méta-savoirs - L'exemple de la formation des éducateurs spécialisés, , p. 10, URL : <http://www.iut.univ-lille3.fr/gracc/table ronde4/gracc-part15.pdf>, consulté le 10 octobre 2010

Plus on intervient dans un niveau de formation élevé et moins on suit une formation de formateur. Ainsi alors que 59% des formateurs qui interviennent exclusivement au niveau IV et/ou V ont effectué une formation de formateur, ils ne sont que 17% parmi ceux qui interviennent exclusivement au niveau supérieur.

Les formateurs qui interviennent au niveau IV et/ou V et qui ont suivi une formation sont très majoritairement des femmes (86%) avec un niveau de diplôme au plus de niveau II pour 72% d'entre elles (dont 40% licence au plus). C'est donc un groupe plutôt « sous-qualifié ».

Tableau 36 : Croisement des items « interventions du formateur par niveau de formation » et « réalisation d'une formation de formateur »

interventions par niveau/formation de formateur	oui	non	TOTAL
niveau 5 et 4	59%	41%	100%
niveau 3	39%	61%	100%
niveau supérieur	17%	83%	100%
TOTAL	33,60%	66,40%	100%

On peut donc affirmer qu'au-delà d'une recherche de compétences, l'engagement dans une formation de formateur peut être un acte de légitimation et une recherche de sécurité pour les formateurs les moins diplômés.

L'engagement dans une formation spécifique est un marqueur identitaire fort, puisque c'est chez les professionnels qui appuient leur identité sur leur métier actuel de formateur que l'on retrouve le pourcentage le plus fort de professionnels formés (42%) alors que pour ceux qui revendiquent leur titre universitaire, ils ne sont que 8% à s'être engagé dans une formation.

Tableau 37 : Croisement des items « Réalisation d'une formation de formateur » et « bases de l'identité professionnelle »

formation de formateur/bases identitaires	vous titre universitaire	vous identité professionnelle d'origine	vous champ théorique de référence	vous métier actuel de formateur	autre	TOTAL
oui	8,00%	36,60%	24,30%	41,90%	35,30%	35,60%
non	92,00%	63,40%	75,70%	58,10%	64,70%	64,40%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Il nous a été assez difficile de repérer précisément les formations réalisées. L'offre est multiple et nous ne disposons pas toujours d'éléments suffisamment précis dans les questionnaires pour les identifier. Ce qui nous semble perceptible c'est la diversité des formations réalisées, tant dans leur contenu que dans le niveau de la formation. Quoi de commun entre une formation interne de trois jours et un Master courant sur deux années ? De même que si l'on peut repérer des formations internes aux employeurs (MFR, Croix Rouge,...) ou aux organisations professionnelles (AFORTS, GNI), il n'est pas possible de comparer une formation obligatoire de « Moniteur en Maison Familiale » de 2 ans en

alternance et une de formation de quelques jours proposée par l'AFORTS aux formateurs des EFTS adhérents.

Tableau 38 : Catégorisations des formations de formateur réalisées

formation formateur	Nb. cit.	Fréq.
DESS/DEA/Master	29	21,20%
Maîtrise	8	5,80%
DSTS option formateur	8	5,80%
licence	2	1,50%
DU	6	4,40%
CAPE/CAPET/IUFM	9	6,60%
formateur de terrain/FOST	6	4,40%
Formation interne CRF, MFR...	16	11,70%
formation AFORTS/GNI	11	8,00%
Autres	42	30,70%
TOTAL CIT.	137	100%

20% des professionnels se sont engagés dans une formation qui leur permet d'obtenir un diplôme de niveau I, soit DEA, DESS ou Master. Nous repérons dans cet engagement une démarche de professionnalisation axée vers la formation. Regardons dans le détail qui sont les professionnels qui font ce choix.

Ces formateurs travaillent dans des EFTS et interviennent principalement aux niveaux III, IV et V. Ce sont surtout des femmes (76%) diplômés du travail social (90% possède un DE dont 40% d'ES). Entrés en poste de formateur à 39 ans, ils obtiennent leur diplôme de formateur à 43 ans, c'est-à-dire pour 80% d'entre eux après la prise de poste.

15% environ des professionnels ne voient pas l'utilité d'une formation spécifique, soit parce qu'ils pensent que le métier s'apprend par la pratique, soit parce que les compétences viennent du métier d'origine. Mais que peuvent-ils en dire de plus ?

✓ « Ça s'apprend sur le tas, moi je revendique plutôt d'apprendre sur le tas que de faire une formation de formateurs. » (Carine)

✓ « Je ne vois pas ce que l'on y apprendrait. Qu'est-ce que l'on nous apprendrait dans cette formation-là ? Un peu de pédagogie, un peu d'organisation, un peu de ceci, un peu cela. Ça peut paraître bizarre de vous répondre ça. Les formateurs, c'est soit des gens qui ont fait des études qui ont un savoir et on leur dit "tu viens transmettre", soit tu viens de terrain. Notre formation c'est le terrain et puis les gifles que l'on reçoit avec les étudiants. » (Édouard)

✓ « Parce que si l'on fait des formations de formateurs, ça va être des formations d'ingénierie sociale, ça, c'est du pipeau. Je suis peut-être un peu vieux, mais, non je ne crois pas. Et puis je répète, si l'on a des compétences universitaires que l'on sait pouvoir appliquer dans le travail social. » (Maurice)

✓ « Le métier initial, je crois que c'est une bonne formation de base. » (Annie)

✓ « La formation de formateurs pour adultes, au Greta, c'est un truc qui m'a toujours surpris. [...] Et puis, accepter d'apprendre en faisant, de prendre des risques aussi,

*d'être mis en danger quelque part et de se planter sans trop se planter pour faire mal.
D'accepter cela, quand on prend un boulot de formateur. » (Lilou)*

Pour ces formateurs, les compétences issues du parcours suffisent. La formation n'apporterait rien de plus que ce que leur a permis le croisement entre expérience, formation supérieure et expérimentation dans la pratique. Certains voient même dans une formation de formateur en travail social un risque de normalisation des pratiques qui pourrait faire perdre la richesse liée à la diversité des profils :

✓ *« Le risque que j'y vois serait plutôt de former quelqu'un : ils ont la boîte à outils et ils arrivent avec la boîte à outils. C'est un petit peu le risque et je n'ai pas du tout envie que l'on soit là-dedans. » (Carine)*

✓ *« Il y a un risque que cela soit, comment je dirais, un modèle unique pour tout le monde alors que là on bénéficie peut-être de la richesse de certaine façon de voir, certaine façon de penser. » (LM)*

Édouard énonce un autre risque, très personnel sans doute, mais qui montre qu'au-delà de l'acquisition de compétences, la formation représente également un engagement dans une voie professionnelle qu'il ne souhaite pas.

✓ *« Si je fais une formation pour être formateur, ça devient métier, c'est mon métier, d'accord. Tandis que là, je le vis comme ce que je fais professionnellement mais quelque chose qui est suffisamment mouvant et qui demande des compétences tellement différentes et tellement proches du terrain qu'après je vais pouvoir y retourner au terrain. » (Édouard)*

Si la formation de formateur semble une nécessité pour une majorité des professionnels interrogés, seule une minorité s'y engage. Position étonnante de professionnels qui ne font pas ce qu'ils pensent être utiles à leur activité. Position d'individus, mais également d'un groupe professionnel et d'organisations qui n'ont jamais pu trancher sur cette question de la formation. Hormis pour les professionnels qui étaient formateurs préalablement dans d'autres secteurs d'activités et qui avaient donc déjà une qualification, il semble que l'engagement dans une formation vient :

- sécuriser une position professionnelle pour les formateurs par l'acquisition d'une qualification en correspondance directe avec l'activité,
- permettre d'acquérir des compétences spécifiques par l'obtention d'un diplôme « pédagogique »,
- légitimer une position professionnelle de formateur.

Nous nous trouvons là face à des dynamiques que Jean-Marie Barbier a qualifiées de *confirmation identitaire*⁴⁰² (recherche de légitimation d'une expérience et de reconnaissance à travers un diplôme ou une formation reconnue).

✓ *« Donc c'est clair qu'au départ, on fait avec ce que l'on est, ce que l'on a. Et après, c'est ce que je vous disais, moi à un moment j'ai eu besoin de dire : " ce que je fais ça*

⁴⁰² Barbier Jean-Marie, De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, *Éducation permanente*, n°128, 1996

marque, mais je voudrais savoir pourquoi ça marche". Pour moi c'était important après de faire ce cursus universitaire aussi avoir de la légitimité dans mes propos. [...] Je pense que l'on peut toujours faire mieux ce que l'on fait bien, en tout cas pour moi ça me semblait important de pouvoir socialiser ça et de légitimer par un cursus universitaire sur les métiers de la formation. » (Leila)

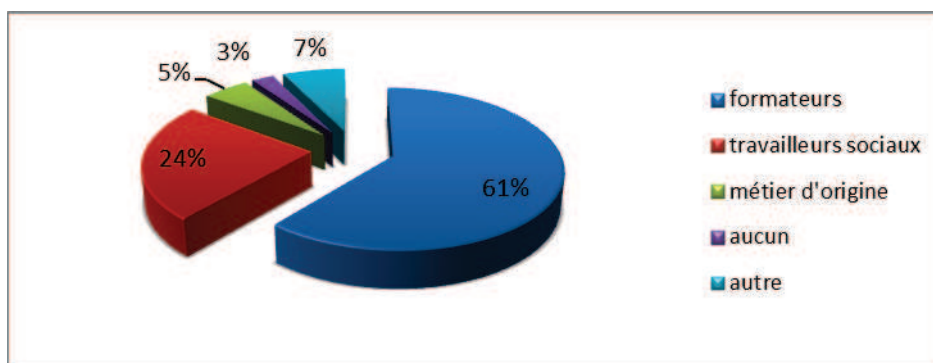
Toutefois, les formations réalisées ne peuvent pas toutes être considérées comme qualifiantes au vu de leur durée. Si nous ne tenons pas compte des formations internes ou des formations types « formateur de terrain », on peut estimer qu'au plus 20% des formateurs ont suivi une formation spécifique.

Mais réaliser une formation de formateur, c'est devenir formateur professionnel, or nous l'avons vu, les trajectoires des professionnels ne les guident pas nécessairement dans cette voie. Au sein d'un groupe professionnel hautement qualifié, les formateurs en travail social sont minoritaires à choisir une formation spécifique de formateur. Pourtant, les stratégies identitaires passent souvent par des formations supérieures déterminantes dans le déroulement des carrières.

Une formation spécifique de formateur en travail social pourrait-elle venir répondre aux besoins des formateurs sans les engager dans une voie professionnelle qu'ils n'envisagent pas ?

5.6 - Le groupe professionnel d'appartenance

Figure 57 : groupe professionnel d'appartenance des formateurs



61% des professionnels interrogés déclarent appartenir au groupe professionnel des formateurs, chiffre à mettre en parallèle avec les 61% qui utilisent l'appellation de formateur pour se nommer, mais également avec les 44% qui appuient leur identité professionnelle sur leur métier actuel de formateur. Ainsi, se nommer formateur, c'est appartenir au groupe professionnel du même nom, mais sans forcément que s'y origine son identité professionnelle.

Un quart des professionnels déclare appartenir au groupe des travailleurs sociaux.

Tableau 39 : Croisement des items « groupe d'appartenance des formateurs » et « ancienneté comme formateur »

groupe professionnel d'appartenance/ancienneté formateur	Moins de 5 ans	De 5 à 10 ans	De 10 à 15 ans	De 15 à 20 ans	20 ans et plus
formateurs	50,60%	50,00%	75,00%	59,00%	76,50%
travailleurs sociaux	34,10%	34,80%	14,00%	20,50%	11,80%
métier d'origine	7,10%	7,60%	2,00%	5,10%	2,00%
aucun	3,50%	3,30%	0,00%	2,60%	3,90%
autre	4,70%	4,40%	9,00%	12,80%	5,90%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%

Si le sexe n'a pas d'influence sur le groupe d'appartenance, l'analyse de l'ancienneté montre une nouvelle fois des identités mouvantes et porteuses d'une dynamique allant d'une prédominance de l'identité professionnelle d'origine (métiers d'origine ou travailleurs sociaux) vers celle de formateur. Plus on a d'ancienneté et plus l'on s'inscrit dans le groupe professionnel des formateurs. Ceci se vérifie également à partir de l'âge des professionnels : 61% des plus de 50 ans déclarent appartenir au groupe des formateurs contre seulement 50% des moins de 40 ans.

Les formateurs et les enseignants de lycée se déclarent très majoritairement appartenir aux groupes des formateurs (respectivement 65,1 et 69,6%). En revanche, seulement 8,7% de ces derniers se revendiquent travailleurs sociaux contre 24,7% chez les formateurs.

Les enseignants d'université se distinguent à nouveau puisque 25% d'entre eux considèrent appartenir au groupe professionnel des formateurs, et 12,5% à celui des travailleurs sociaux. L'autre moitié ne se retrouve pas dans les catégories proposées ce que l'on peut comprendre puisque n'y apparaissaient pas les enseignants d'université.

Les cadres sont plus partagés : 54% des cadres intermédiaires et 37% des directeurs se situent dans le groupe des formateurs, et 22 et 37% dans le groupe des travailleurs sociaux. Plus on s'éloigne de fonction pédagogique et moins l'on se sent appartenir au groupe des formateurs.

Moins de la moitié des professionnels pensent qu'un groupe professionnel des formateurs en travail social existe, et parmi ceux-là, 70% estiment en faire partie. Sur l'ensemble de notre échantillon, un quart des professionnels (27%) énoncent leur appartenance au groupe professionnel des formateurs en travail social. C'est donc que 75% des formateurs ne pensent pas faire partie du groupe professionnel des formateurs en travail social, soit parce qu'il n'existe pas (58,5%), soit parce qu'il existe, mais qu'ils n'en font pas partie (14,5%).

Les professionnels font donc une différence nette entre l'appellation « formateurs » qui définit 60% d'entre eux et « formateur en travail social » qui correspond au groupe d'appartenance de seulement 25% des formateurs interrogés.

L'appartenance au groupe des formateurs est affirmée et l'appartenance au champ du travail social également. Pourtant l'appellation « formateur en travail social » ne rassemble

que peu d'adhésion de la part des professionnels. Les formateurs adhérents à des valeurs communes :

✓ « Je pense qu'il y a des valeurs du travail social. Celles-là je les revendique, les valeurs du travail social : l'équité, la responsabilité, la neutralité, la dignité humaine, le respect des autres, tout cela je le revendique. Les valeurs du travail social sont un guide. » (Leila)

✓ « Je pense que l'on ne devient pas formateur en travail social, sans avoir une certaine sensibilité et être porté par un certain nombre de valeurs, ça c'est clair. » (Pierre).

Ils ont également des visions partagées sur les dispositifs de formation et sur les modalités d'accompagnement :

✓ « Moi j'ai croisé des gens très différents, je crois que l'on est tous d'accord, je crois que l'on a une vision commune de notre métier. [...] Il y a des choses auxquelles on tient, par exemple la question de l'alternance, de ne pas passer à la fac, la question de rester proche du terrain, ça c'est des choses qui nous unissent et que l'on pourrait défendre. » (Édouard) ;

✓ « Elle [la spécificité] est peut-être construite sur le type d'accompagnement pédagogique [...] sur un accompagnement de proximité avec les étudiants avec laquelle on travaille. Le principe de l'alternance, la proximité avec les terrains et puis l'analyse de pratique. Peut-être que c'est là où c'est spécifique par rapport à un GRETA ou un autre organisme de formation. » (Irène)

Ces points communs autour des valeurs et pratiques participent à la construction de règles et de normes qui organisent le groupe :

✓ « Alors je pense qu'il y a, sinon une entité, un collectif, au moins un certain nombre de règles et de normes qui sont communément admises par la plupart des formateurs en travail social. Donc on peut considérer ce serait une ébauche de groupe. » (Malika)

Pourtant, les freins à l'existence d'un groupe des formateurs en travail social sont nombreux et identifiés. Ils sont liés au cloisonnement entre filières :

✓ « Les collègues avec lesquelles je travaille plus, sont les formateurs de la filière ES. » (Lilou)

✓ « Dans les formations en travail social, on parle des langues différentes. Par exemple, il y a une distinction entre assistantes sociales et éducateurs spécialisés, suivant les lieux. Nous ici, il n'y a pas de formation d'assistantes sociales, c'est une autre école. C'est très difficile de se parler. » (Pierre)

Les écarts de fonctionnement sont également notés entre les écoles. Lilou ne se retrouve pas dans les pratiques de ses collègues d'un autre établissement proche. Christine lie la difficulté d'identification aux écarts perçus par les formateurs de l'école qu'elle dirige avec ceux de l'IRTS voisin.

✓ « Et quand je discute avec certains de mes collègues, des autres centres de formation, un en particulier, où certains font de la recherche et tout ça, je me dis : « tiens, je suis nulle, je ne fais pas de recherche ». Ils ont plus le versant enseignant, je ne m'y retrouve pas. » (Lilou)

✓ « Je sais qu'elle ne se pense pas comme cela parce qu'elle n'arrive pas à s'identifier avec les collègues de l'IRTS. Et je crois que c'est pour ça aussi qu'elles disent : " on n'est pas des formateurs en travail social". [...] Je crois que c'est peut-être pour cela qu'elles ne se reconnaissent pas formateurs en travail social parce

qu'elles ont une image sans doute déformée du fonctionnement de nos collègues. »
(Christine)

Céline et Édouard sont passés par l'université. Ils énoncent des difficultés liées à ces parcours et à ce qu'ils provoquent dans les constructions des identités collectives.

✓ *« Il n'y a pas de groupe parce que pour moi les origines sont très diverses, les parcours qui mènent à ces postes sont très divers. Je vais dire une chose qui n'est pas gentille, mais je vais la dire quand même, mais je pense qu'il y a une partie des formateurs aujourd'hui, dans les EFTS, qui sont des gens qui sont là par défaut. [...] Il y en a un certain nombre qui sont là-dedans, et qui attendent désespérément leur qualification. Il me semble que c'est une réalité. Ce ne sont pas des gens qui sont là parce qu'ils sont au service d'une vision politique de la fabrication d'acteurs sociaux. »*
(Céline)

✓ *« Ce que je voulais dire aussi, vous avez des anciens thésards, vous avez des mecs qui se sont arrêtés au DEA, vous avez des mecs aigris parce qu'ils n'ont pas réussi à aller à la fac, vous avez des gens qui veulent être reconnus, [...] Donc, tout ça fait qu'il y ait des jeux d'égo qui ne sont pas faciles à gérer et qui peut-être mettent à mal une identité collective. »* (Édouard)

Ces quelques éléments d'analyse de l'identité revendiquée viennent conforter l'idée que, d'un point de vue individuel, les formateurs s'approprient progressivement une identité professionnelle de formateur par un double jeu de détachement de l'identité professionnelle d'origine et d'assimilation de sa nouvelle identité dans l'exercice professionnel. Pourtant, l'importance accordée à l'expérience de terrain dans la légitimation des formateurs va nécessairement engendrer des tensions internes, renforcées par des pressions externes : *« chaque jour, je deviens un peu plus formateur, mais chaque jour je m'éloigne de ce qui fonde ma légitimité à être formateur »*.

Pris dans ce double mouvement, des professionnels vont aller chercher d'autres espaces de reconnaissance et de légitimation :

- soit en retournant sur « le terrain » en valorisant ces expériences de formateur qui leur permettent de prétendre à des postes de cadres ;
- soit en confirmant ce choix de la formation et en s'engageant dans une démarche de professionnalisation. Ainsi, pour un cinquième des formateurs, cette nouvelle identité devra être confirmée par l'obtention d'un diplôme, et donc le passage par une formation, qui viendra légitimer l'expérience acquise.

Il y a donc bel et bien, pour ces professionnels, d'un double mouvement de dynamiques identitaires :

1) l'entrée en poste de formateur s'inscrit dans une dynamique de continuité identitaire favorisée par une longue période de pré-socialisation professionnelle et une proximité entre établissements sociaux et médico-sociaux et établissements de formation,

2) la confrontation à la réalité dans l'exercice du métier génère des dynamiques de conversion pouvant aller jusqu'à l'engagement dans une formation de formateur, venant confirmer et légitimer ce nouveau choix professionnel.

6 - Identité pour autrui : identité attribuée

L'attribution d'une identité repose autant sur les institutions qui emploient que sur l'ensemble des acteurs en interaction avec les individus. Nous avons décrit précédemment un cadre d'emploi des formateurs (convention collective, rémunérations, contrats, congés...) qui peut donner l'impression d'une reconnaissance de la place des formateurs dans les établissements de formation. Nous avons toutefois noté une remise en cause progressive de ce cadre par :

- l'arrivée, non régulée, de nouveaux acteurs introduisant des règles différentes, génératrices de plus d'inégalités au sein du groupe professionnel ;
- un assouplissement du cadre commun défini collectivement dans les années 1970 nécessitant dorénavant la construction d'espace de négociation au sein de chaque établissement. Faute d'acteurs collectifs reconnus, l'espace de la transaction objective se joue dorénavant au sein des établissements de formation.

Toutefois, la transaction subjective ne se joue pas seulement entre les individus et les institutions qui les emploient. Elle concerne également d'autres acteurs que sont les usagers de la formation, les commanditaires directs ou indirects, les partenaires...

Nous avons donc demandé aux formateurs d'estimer la valeur (reconnaissance, prestige...) qu'attribueraient les groupes suivants au métier de formateur en travail social : étudiants en travail social, travailleurs sociaux, responsables d'établissements sociaux et médico-sociaux et enfin universitaires. Ils disposaient pour cela d'une échelle de 1 à 10 (faible valeur à très haute valeur) et devaient se positionner pour chacun des groupes.

Nous voulions repérer les points de vue sur « quel type de professionnel dit-on que vous êtes ? » qui contribuent à définir l'identité pour autrui. Il ne s'agissait bien entendu pas de se positionner par rapport à soi, mais par rapport au métier de formateur en travail social.

Pour faciliter l'analyse, nous avons construit trois classes de valeur : 1 à 3 (valeur faible) ; 4 à 6 (valeur moyenne) et 7 à 10 (valeur forte).

Premier constat, les formateurs pensent que les étudiants leur attribuent une haute valeur puisque près de 70% ont indiqué une note de 7 à 10. Il en va de même pour les travailleurs sociaux, dans une moindre mesure, avec 57,6% de note de 7 à 10. La moitié des formateurs (49,8%) indiquent une valeur moyenne pour les responsables d'établissements, alors que 42% attribuent une forte estime. Pour ces trois premiers groupes, les pourcentages d'estime faible sont peu élevés (respectivement 2,2%, 5,2% et 8,10%). Ainsi, malgré quelques écarts, les formateurs se sentent reconnus par ceux qui leur sont proches, traduisant des liens forts avec les terrains professionnels s'expliquant notamment par cette appartenance commune au travail social.

La tendance s'inverse pour les universitaires qui attribuent une valeur faible selon 45% des formateurs et moyenne pour 45,8%. Seulement 9,2% des formateurs pensent que les universitaires ont une haute valeur du groupe des formateurs en travail social.

Si nous constatons que la valeur attribuée est dépendante de la proximité d’avec le groupe, les universitaires semblent très éloignés des formateurs en travail social.

Tableau 40 : Valeur attribuée aux formateurs en travail social par des groupes professionnels proches (échelle de valeur de 1 à 10)

Valeur attribuée aux formateurs par	1 à 3	4 à 6	7 à 10	TOTAL
les étudiants en travail social	2,20%	30,40%	67,40%	100%
les travailleurs sociaux	5,20%	37,20%	57,60%	100%
les responsables d'établissements	8,10%	49,80%	42,10%	100%
les universitaires	45,00%	45,80%	9,20%	100%
Ensemble	15,10%	40,80%	44,10%	100%

Si nous détaillons ces données, il ressort quelques éléments significatifs.

La valeur attribuée aux formateurs par les étudiants augmente avec l’âge (60% de 7 à 10 chez les moins de 40 ans ; 71,6% chez les 50 ans et plus) et varie également selon le sexe : les hommes y sont plus sensibles ! (75,7% de 7 à 10 chez les formateurs ; 63% pour les formatrices). L’image du formateur charismatique, modèle pour l’étudiant, est semble-t-il encore très présente.

✓ « Je pense aussi, par le rôle que l'on joue, à certains moments de maître un peu professionnel. C'est vrai que l'on joue aussi ce rôle-là. Il ne faut pas se leurrer, au bout de trois ans d'accompagnement, il se passe quelque chose, c'est l'esprit du compagnonnage quand même qui perdure. » (Pierre)

À l’inverse, la valeur attribuée par les travailleurs sociaux diminue avec l’âge (classe 7 à 10 : 61,8% chez les moins de 40 ans ; 55,4% chez les plus de 50). Nous l’expliquons par l’importance de l’expérience de terrain dans la construction de la légitimité, et de ce fait, plus leur expérience s’éloigne, moins ils estiment que les autres, et notamment leurs anciens pairs, leur attribuent de la valeur.

La valeur attribuée par d’autres groupes est corrélative de la proximité des groupes interrogés. Il s’agit là d’une proximité quasi-physique, puisque les formateurs sont en contact direct et régulier avec les étudiants, dans une proximité assez étroite avec les travailleurs sociaux qu’ils croisent notamment dans le cadre de l’accompagnement des stages, mais également parce qu’ils composent une grande partie du corps des vacataires. Toutefois, la distance avec les acteurs de terrain vient également se jouer dans la « *coupure symbolique* »⁴⁰³ entre ceux qui sont sur le terrain et ceux qui n’y sont plus, les premiers ayant à prendre en charge le « sale boulot »⁴⁰⁴ pendant que les seconds s’occupent des tâches nobles.

✓ « Et parfois, on ne peut pas se rencontrer parce que « vous ne connaissez rien à la pratique ». D'ailleurs, ça fait 10 ans que vous n'avez pas de jeunes, ce qui est vrai. [...] L'AMP va considérer que l'éducateur passe son temps à boire du café, à fumer des cigarettes, et que lui qui ne torche pas, ce n'est pas lui qui connaît celui qui fait sous lui. Donc, du coup, nous on est formateur, donc on connaît encore moins. » (Lilou)

⁴⁰³ Bach L., Op. cit., p. 163

⁴⁰⁴ Hugues E. C., *Le Regard sociologique, Essais choisis*, Ed. de l'EHESS., 1996

✓ « Ça serait beaucoup plus cool d'être formateur que travailleur social. D'une certaine manière, oui, c'est vrai. Donc que je ne peux pas leur reprocher. Après, encore une fois, tout dépend ce que l'on appelle être cool. Effectivement, on ne vit pas dans des climats violents, on n'est pas, enfin voilà, il y a tout un face-à-face avec les publics que l'on n'a pas. » (Malika)

✓ « Ils ont l'illusion de penser que c'est quand même plus confortable "Les formateurs, ils ont un boulot plus confortable que ceux qui sont sur le terrain, qui se coltinent des situations, etc." » (Carine)

C'est encore l'éloignement du « terrain » qui est mis en exergue dans la critique faite par les établissements sociaux. Pourtant, ces accusations n'empêchent pas un fort sentiment de reconnaissance. Preuve s'il en est qu'il s'agit davantage des stratégies de domination des différents acteurs du social sur la formation qu'une réelle volonté de remise en cause du système.

✓ « Il y a un espèce de truc qui est inaccessible pour les travailleurs sociaux, ils se disent que c'est compliqué quand même d'être formateur. » (Malika)

✓ « Il y a quand même cette idée, enfin cette perception que passer du côté de la formation et mettre de la distance, c'est aussi un insigne. C'est quelque chose qui distingue, c'est une forme de distinction, positivement. » (Céline)

✓ « Et cela représente encore, il y a une espèce d'aura. Devenir formateur, c'est d'abord perçu un peu comme l'aboutissement, une espèce d'élitisme. » (Pierre)

✓ « Le fait d'être plutôt dans un métier intellectuel, quoi, voilà, où on lit beaucoup. On a un discours sur, eh bien, on dit des choses compliquées aussi, et eux ils savent, et nous on sait. » (Lilou)

✓ « Donc, il y a un petit côté "oui, vous formateurs, ce n'est pas la même chose, dont on aimerait bien aussi faire ça pour se soulager un peu de notre quotidien". Donc c'est plutôt valorisant, plutôt positif. » (Carine)

✓ « Quand ils ne sont pas d'accord avec nous, ils disent que l'on est trop détaché du terrain et que l'on ne comprend pas les réalités. Et quand ça se passe bien, ils trouvent que l'on est un point d'appui intéressant pour faire réfléchir les étudiants. » (Lilou)

La valeur accordée par les universitaires aux formateurs en travail social, selon ces derniers, montre un fort sentiment de dévalorisation, sentiment qui peut s'expliquer dans l'analyse des rapports anciens entre universités et centres de formation. Nous reviendrons sur les liens avec cet acteur majeur dans la dernière partie. Nous pouvons déjà relever un rapport fait à la fois de « *fascination et de répulsion, d'attirance et de rejet* »⁴⁰⁵, parce que construit sur un paradoxe : les formateurs tirent leur légitimité de leur expérience professionnelle, mais ils ne peuvent se passer des universitaires qui viennent garantir la qualité des formations dispensées parce que les « *savoirs universitaires qui forment les corpus théoriques des formations sont en grande partie issus de disciplines universitaires – droit, psychologie,*

⁴⁰⁵ Perrier Michel, La construction des légitimités professionnelle dans la formation des travailleurs sociaux, L'Harmattan, 2006, p. 210

sociologie, etc. »⁴⁰⁶ La présence quotidienne d'universitaires, enseignants vacataires, dans les murs des établissements de formation vient rappeler cette dépendance.

Quant aux formateurs issus de l'université, il leur faudra souvent construire des espaces de reconnaissance et de légitimation pouvant prendre des voies diverses (engagement militant, formation continue) et aller jusqu'au rejet et à la dénégation de son milieu d'origine.

✓ « À l'université, je n'ai pas retrouvé du tout d'équipe, ni en termes de recherche, ni en termes d'équipe pédagogique encore moins. J'ai eu le sentiment qu'il n'y avait aucune réflexion qui était menée sur comment on transmettait les savoirs. Une espèce de rétention d'infos sur les cours qui pouvaient être proches et complémentaires, mais au contraire, on n'y avait jamais accès parce que c'était le sacro-saint cours de machin, il ne fallait surtout pas que l'on sache ce qui se passait. Cela m'a vraiment frustré, dans le sens où ça m'a même empêché de travailler. Et de me dire que je n'étais pas du tout dans une démarche pédagogique qui me plaisait. [...] je n'ai aucun regret d'avoir quitté le monde universitaire. » (Malika)

Chapitre 7 - Synthèse : repérer les dynamiques identitaires

L'articulation des processus biographique et relationnel nous amène à enrichir notre vision des dynamiques identitaires. Dans bien des cas, le parcours des formateurs ne peut se comprendre que dans l'enchaînement de mobilités multiples ne pouvant se réduire à un type de dynamique identitaire.

Ainsi, pour la majorité des experts en travail social (soit, rappelons-le, plus des deux tiers des formateurs), la trajectoire s'inscrit dans une logique de continuité à l'intérieur du travail social voire de la filière de leur métier d'origine : l'éducatrice de jeunes enfants devient formatrice d'éducateur de jeunes enfants, l'assistante de service social devient formatrice d'assistantes sociales, etc. L'accès au poste de formateur est vécu comme une promotion et l'aboutissement d'une carrière.

Mais pour certains de ces experts, la confrontation à la réalité de l'exercice professionnel va provoquer des tensions et des écarts, souvent dans une quête de légitimité et de reconnaissance que ne garantit pas l'institution. Certains professionnels vont estimer que l'éloignement du terrain ne garantit plus leur légitimité, ils vont donc faire le choix d'y retourner (comme travailleur social ou comme cadres) ou d'aller chercher ailleurs les signes de reconnaissance notamment par la voie de la formation de formateur.

✓ Stéphane est formateur dans un IRTS. Il a 51 ans et il est en poste depuis l'âge de 36 ans. Son projet professionnel initial s'orientait vers la marine marchande et il a dû y renoncer pour des raisons de santé. Il est éducateur spécialisé de formation initiale et a exercé comme éducateur pendant une dizaine d'années, puis comme chef de service durant deux années. Conjointement à cette activité professionnelle, il a mené un parcours de formation universitaire qui lui a permis d'obtenir un DEA. Il n'a pas réalisé de vacations avant son embauche, mais exerce dans l'école où il a suivi sa formation et repère bien l'effet « cooptation ». Stéphane a achevé un Master

⁴⁰⁶ Ibid.

« recherche et formation » six ans après sa prise de poste comme formateur (42 ans). Il a entamé une thèse qu'il a abandonnée. Se définissant comme un formateur en travail social, Stéphane souhaite poursuivre sa carrière à l'IRTS en développant un projet autour de l'international.

D'autres experts perçoivent la voie de la formation non pas comme un aboutissement, mais comme une étape les menant vers des postes de cadres dans les établissements médico-sociaux ou d'enseignants. Le haut niveau des diplômes des formateurs peut les amener à imaginer d'autres espaces de reconnaissance plus en adéquation avec leurs attentes. Nous savons que l'université est un de ces espaces perçus comme hautement prestigieux en terme de reconnaissance sociale. Pour un certain nombre de professionnels, les plus jeunes, les cadres des établissements sociaux et médico-sociaux sont maintenant en haut d'une hiérarchie du travail social dans laquelle les formateurs ont perdu une partie de leur prestige. Les plus diplômés d'entre eux n'auront donc que peu d'intérêt à rester dans un segment peu visible et peu reconnu du travail social.

✓ *Anémone a 37 ans, elle exerce depuis 7 ans dans un organisme de formation qui prépare des diplômes de niveau IV et V. Son parcours débute par un BTS ESF, qui lui permet d'obtenir un poste de formatrice dans un lycée agricole. Après eux ans, elle reprend sa formation pour obtenir son DE et obtient un poste de conseillère technique dans une ADMR. Elle est en charge de la formation des personnels et donc régulièrement en contact avec des organismes de formation. Suite à une sollicitation d'une formatrice, elle postule et est embauchée à 30 ans. Rapidement, elle devient responsable de formation, puis après quelques années en poste, elle souhaite reprendre une formation. Elle prépare et obtient un master « Ingénierie-conseil en formation » à 34 ans. Son avenir pourrait, dit-elle, la mener vers un poste de cadre dans un établissement médico-social.*

Nous avons donc complété les profils des formateurs en prenant en compte des nouvelles dynamiques qui peuvent être générées par la confrontation au réel de l'exercice professionnel, c'est ce que nous nommons l'identité visée 2.

Retenons que malgré des processus de socialisation anticipée longs et complexes (nécessitant de façon quasi obligatoire l'obtention d'un diplôme de niveau I), et en dépit d'un processus de cooptation validé par l'ensemble du secteur du champ du travail social, la légitimité du formateur reste à construire. La phase de pré-socialisation permet l'acquisition des normes, valeurs et comportements du groupe visé ainsi que la mesure « *du degré d'engagement des individus à leurs tâches* »⁴⁰⁷. En revanche, elle ne dit rien des savoirs et compétences en tant que formateur à moins de penser une parfaite homologie entre le métier de travailleur social (nous devrions dire d'éducateur, d'assistant de service social, etc.) et celui de formateur.

⁴⁰⁷ Dubar C., 2002, Op. cit., p. 140

Tableau 41 : Profils des formateurs en fonction des trajectoires
et des dynamiques identitaires – version 2

Groupe d'origine	Identité héritée	Identité visée 1	Dynamiques identitaires <i>Stratégies identitaires</i>	Identité visée 2	Dynamiques identitaires <i>Stratégies identitaires</i>
Psychologue	Psychologue	Psychologue-formateur	Continuité <i>Maintien</i>		
Formateur professionnel	Formateur professionnel				
Expert en travail social	Travailleur social + expérience + diplôme sup	Formateur en travail social	Continuité Promotion dans la FTS <i>Maintien -Renforcement</i>	Formateur professionnel	Transformation <i>Conversion</i>
				Cadre EFTS	Continuité Promotion dans la FTS <i>Renforcement</i>
				Cadre ESMS	Continuité Promotion hors la FTS <i>Transition passage</i>
				Travailleur social	Préservation <i>Retour à l'état précédent</i>
				Enseignant universitaire	Conversion/visibilisation
		Cadre ESMS	Continuité Promotion hors la FTS <i>Transition –passage</i>		
		Enseignants universitaires	Transformation <i>Conversion/visibilisation</i>		
Enseignant	Université	Enseignant universitaire	Transformation <i>Conversion/visibilisation</i>		
				Formateur en travail social	Transformation <i>Conversion</i>

La trajectoire des formateurs s'inscrit dans une continuité au sein du travail social dans la filière de son métier d'origine. Le développement des écoles multifilières a semble-t-il eu peu d'effets sur le cloisonnement entre filières. Cependant, malgré la multiplicité des lieux d'emploi et d'employeurs du formateur, nous pensons pouvoir les inscrire dans ce que Claude Dubar nomme une culture d'entreprise : « *en établissant une relation de collaboration réciproque avec l'institution à laquelle ils s'identifient, ils permettent la reconnaissance des savoirs spécifiques qui fondent leur espoir d'évolution ; ils peuvent ainsi consolider cet espoir en restructurant leur trajectoire passée comme une anticipation de leur trajectoire future. Transaction objective et transaction subjective se confortent et se confirment l'une l'autre dans la construction d'une identité à la fois reconnue dans l'entreprise et socialement légitimable* »⁴⁰⁸.

Une véritable filière promotionnelle est organisée entre établissements sociaux et médico-sociaux (qui favorise et facilite la phase de pré-socialisation) et établissements de formation. Ainsi quand le professionnel est recruté, c'est parce qu'il a su faire preuve de son engagement, de son adhésion aux valeurs et normes en cours et éventuellement de compétences et savoirs issus du terrain, mis en œuvre dans le cadre des vacations et/ou acquis par la voie de la formation supérieure.

« *L'identité sociale virtuelle de ces salariés en évolution est donc bien une identité d'entreprise : identifiés à elle, à sa réussite et à son nom, ils ne peuvent se définir ni par leur*

⁴⁰⁸ Ibid. p. 214

travail actuel, ni par leur formation initiale, ni par leur trajectoire antérieure, mais seulement par et dans le projet d'entreprise qui inclut totalement la réalisation potentielle de cette identité. C'est à travers la prédiction créatrice liant la réussite de l'entreprise à leur propre réussite professionnelle et sociale que ces salariés devront « construire leur identité en marchant ». À l'incertitude d'une telle démarche répond l'intégration protectrice de l'institution-entreprise, légitimant elle-même les identités qu'elle produit. »⁴⁰⁹

Nous nuancerions volontiers les propos de Claude Dubar, puisque nous avons pu repérer la part active des professionnels notamment dans les stratégies de formation, de disponibilité, de participation à des actions de formation, etc. permettant d'être le mieux placé au bon moment.

Pourtant, nous adhérons totalement au fait que :

- l'entreprise (pensée au sens de filière) produit des professionnels qu'elle légitime elle-même. Il sera donc difficile de construire une identité professionnelle liée à un groupe d'appartenance, mais plutôt une identité d'organisation. Impossible, de ce fait, de se nommer « formateur en travail social » puisque l'on est d'abord « formateur de » (ES, ASS, EJE, etc.), mais encore plus « formateur à... ». C'est sans doute là une des dimensions à prendre en compte pour comprendre la difficulté de ces acteurs à se penser en tant qu'acteur collectif.

- le formateur construit son identité en marchant. On devient progressivement formateur dans une articulation entre son identité héritée et un nouvel exercice professionnel. La confrontation avec le réel de la pratique fait souvent naître des écarts pouvant entraîner des dynamiques de conversion, de transition, mais aussi de préservation par un retour sur le terrain. Les stratégies de formation participent au processus de légitimation et sont particulièrement déterminantes sur les trajectoires professionnelles. L'obtention de diplôme supérieur renforce les écarts en ouvrant d'autres voies possibles (université, formation professionnelle, etc.) nécessitant de rompre avec ses origines.

⁴⁰⁹ Ibid., p. 212

Partie 3

REPÉRER LES PRATIQUES, SAVOIRS ET COMPÉTENCES

Cette troisième partie de l'analyse du groupe professionnel portera sur « *l'évolution des tâches que les membres du groupe se voient (ou obtiennent de se voir) confier dans la division sociale et technique du travail* ». ⁴¹⁰ Partant d'une description des éléments qui cadre l'exercice professionnel du formateur, nous tenterons de décrire le plus précisément possible ce que font les formateurs en nous attardant plus spécifiquement ce qui fonde l'identité du formateur, le « direct », mais en portant aussi un regard attentif sur les points stratégiques dans la conception et l'évolution du métier. C'est pourquoi nous avons tenu à identifier le travail fait par les formateurs pour actualiser leurs connaissances, ainsi que leur implication dans les activités de recherche. Il leur est souvent reproché d'être « déconnecté » de la réalité du fait de leur éloignement des terrains professionnels, mais sont-ils au plus près des « réalités de la connaissance » ? Les conclusions de ce chapitre amènent à penser à une recomposition du groupe selon une hiérarchie par niveau de formation qui remet en cause la segmentation historique par métiers. C'est un des premiers signes des évolutions importantes dans la répartition des tâches, ainsi que face aux évolutions majeures dans les pratiques des formateurs. Les modalités pédagogiques inventées dans le cadre des nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent constituer une véritable révolution pour les formateurs en « dématérialisant » la formation. Quelques établissements du secteur des formations sociales initient dans ces nouveaux chantiers qui interrogent jusqu'à l'existence des formateurs ⁴¹¹.

Chapitre 8 - Les pratiques du formateur

1 - Définition des activités : quel référentiel ?

« Sous le terme d'autoréférence, je sous-entends que la plupart des formateurs construisent, en partie, à la fois leur attitude pédagogique et à la fois leurs objectifs formatifs sur la base de leurs expériences d'étudiants et de professionnels. Certes l'équipe, les collègues, fournissent des bases précieuses et surtout un cadre normatif, qui apparaît toutefois inégal et insuffisant dans les témoignages. Alors, il faut bien puiser à ses propres sources pour donner de la consistance à son métier... Cette autoréférence a au moins deux appuis, la formation antérieure [...] et surtout l'expérience. » ⁴¹²

C'est sans doute, en partie à cause de cette autoréférence qu'il n'existe pas de référentiel « officiel » d'activité du métier de formateur en travail social. Devenue obsolète, la seule définition disponible était donnée par la convention collective dominante dans le secteur : « *le formateur est appelé notamment, et de façon permanente, à contribuer à la conception des*

⁴¹⁰ Demailly L., in Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p. 315

⁴¹¹ « Certains vont jusqu'à proclamer l'inefficacité globale et définitive de toute formation collective organisée, en remettant à l'individu la responsabilité du maintien de ses compétences et de son employabilité. » Hébrard P., Op. Cit., p. 217

⁴¹² Bach L., Op. cit., p. 139

*programmes de formation et à leur réalisation. Il assure des enseignements et les actes pédagogiques nécessités par l'ensemble des formations et des activités de l'organisme. Il peut intervenir en tant que consultant auprès d'organismes extérieurs et être délégué à la réalisation d'un projet. Il engage toutes préparations et études nécessaires à la réalisation de ses charges »*⁴¹³.

Nous pouvons y repérer deux rôles (formateur et consultant) et trois fonctions :

- contribuer à la conception des programmes de formation et à leur réalisation,
- assurer des enseignements et actes pédagogiques, réaliser des projets,
- engager toutes préparations ou études.

La DRASS de Rhône-Alpes a rédigé en 2004 un document intitulé « Référentiel d'activité du métier de formateur en travail social »⁴¹⁴. Ce référentiel n'a pas été diffusé, il n'a donc pas valeur de définition officielle du métier. On peut pourtant y déceler des éléments qui nous permettront de construire un cadre de base à notre travail.

Tableau 42 : Référentiel d'activité du métier formateur en travail social - Rhône-Alpes

Fonctions	Descriptif
Ingénierie	<ul style="list-style-type: none"> - Construire une action de formation articulée à une logique professionnelle avec pour finalité une préparation à un diplôme - Construire une évaluation de son action - Recruter des enseignants experts et choisir les modalités pédagogiques
Expertise	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser son champ professionnel et ses perspectives d'évolution - Construire un champ de références conceptuelles ou théoriques en lien avec les diplômes préparés - Faire une veille technologique dans ce champ, cela impliquant éventuellement et parallèlement une activité de recherche
Animation d'une séquence de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer la pédagogie pour adultes - Accompagner, anticiper ou promouvoir les changements sociaux - Accompagner les stagiaires par un tutorat pour permettre l'évaluation des étudiants - Assurer la guidance d'un mémoire professionnel
Valorisation des savoirs	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à des groupes de travail et à des colloques - Production d'écrits et de contenus dans le cadre d'interventions et de colloques

Le croisement entre ce référentiel et la définition conventionnelle fait apparaître des proximités mais également des évolutions dans le vocabulaire professionnel. Toutefois, dès la définition originelle, les fonctions d'expertise, d'ingénierie et d'animation étaient déjà repérées.

Au-delà des définitions « théoriques » que sont les référentiels, il nous faut également mesurer les écarts perceptibles entre l'activité prescrite et l'activité réelle et tenter ainsi de percevoir les évolutions dans les tâches des professionnels. Peut-on observer une évolution dans la répartition des tâches entre les fonctions d'ingénierie, d'expertise, d'animation ou de

413 Annexe 7 de la Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées du 15 mars 1966

414 DRASS Rhône-Alpes / ARAFDES, Quelle formation continue pour les formateurs en travail social ?, Mars 2004

valorisation ? Repère-t-on des différences entre les tâches du formateur travail social ou du formateur enseignant ? Quelles sont les activités les plus prestigieuses ? Qui sont les professionnels qui se consacrent au « sale boulot » ?

Nous pensons également que l'élargissement du champ des formations sociales (14 diplômes du niveau V au niveau I) a des effets sur les pratiques et génère une diversité difficilement généralisable dans un modèle unique.

2 - L'entrée dans le métier

L'entrée en poste de formateur est décrite par les professionnels comme une période ardue. Les trois quarts des professionnels interrogés lors des entretiens disent avoir rencontré des difficultés. Les termes utilisés sont souvent forts : « *c'était Beyrouth* » (Michèle), « *l'urgence totale* » (Édouard), « *catastrophique* » (Malika).

Trois dimensions sont évoquées pour expliquer ces difficultés.

La première est liée à un manque de légitimité qui met le professionnel en situation de devoir faire ses preuves auprès des collègues, mais également des étudiants. L'absence de légitimité peut être liée à la perception qu'a le formateur de lui-même : « *Moi, j'avais cette représentation aussi que pour être un bon formateur, entre guillemets, il fallait beaucoup d'expérience professionnelle. Donc, je n'étais pas dans cette situation-là. Et du coup, je ne me sentais pas légitime* » (Emmanuelle) Mais également à la place reconnue par les collègues et l'institution : « *Moi je suis arrivé, ce n'est pas eux qui m'ont choisi. Ça n'a pas été simple* » (Jacques). Dans les deux cas, le professionnel subit « *une sorte de mise à l'épreuve* » (Lilou).

Si tous les formateurs, quelle que soit leur origine professionnelle, peuvent ressentir ce manque de légitimité, cela peut être encore renforcé pour ceux qui ne possèdent pas les codes, le jargon professionnel, les sigles. C'est le cas principalement pour ceux qui ne sont pas issus du secteur social, mais les autres doivent aussi s'initier à un jargon spécifique qu'ils ne connaissent pas. « *Du coup, je m'accroche aux branches. On dit " qui fait les TD T3M1 ? " Je ne sais pas ce que ça veut dire* » (Eliane) ; « *J'ai eu le sentiment pendant un an de ne rien comprendre à ce que je faisais et de suivre le mouvement en ayant impression de rater plein de choses. Et puis bon, ça se passe.* » (Malika)

Les institutions ne semblent pas favoriser les conditions d'intégration des nouveaux qui trouvent un « *bureau vide* » (Annie), des « *contenus entièrement à construire* » (Édouard), à qui l'on confie des « *cours hors de [ses] connaissances* » (Carine),... et sans que les passages de relais ou les accompagnements institutionnels ne soient pensés. C'est donc le sentiment d'être surchargé de travail qui prévaut face à l'ampleur de la tâche.

✓ « *Quand on rentre comme formateur à l'IRTS, je pense qu'il y a deux mythes : de penser que l'on va continuer le travail de travailleur social, ce qui est quand même pour une part, un mythe. Il y a le mythe qu'être formateur, c'est se ranger des voitures, c'est enfin s'écarter de la pression du travail, de la dureté de certains postes, de la pression hiérarchique en gros, pas de se mettre en vacances, mais quasiment. Il y a des collègues qui sont partis, qui le disent " oui, je repars à mon poste, grosso modo, je suis sûr de débaucher à l'heure, quand je pars je n'emmène pas de boulot à*

la maison, quand je suis en vacances, je suis vraiment en vacances"[...] Et monter des modules de formation, monter des plannings, c'est quand même un véritable apprentissage. Nous ici, on l'a tous appris sur le tas, tous. Avec évidemment les conneries que cela génère, avec la pression. Au début quand on arrive, on a l'impression d'un magma, de ne rien comprendre, c'est énorme et je trouve que ça ce n'est pas préparé du tout, du tout, du tout. » (Michèle)

La prise de poste n'est que très peu formalisée, la transmission relève d'une culture orale et de « l'entre-deux portes ». Ce que découvrent les professionnels, c'est qu'ils ne sont pas formateurs et pas nécessairement prêts aux tâches qui vont leur être confiées. C'est l'art de la « débrouille » : « *C'était tu fonces, et puis vas-y nage.* » (Michèle), « *Malgré tout, quand il y a un nouveau qui arrive, il faut quand même se dépatouiller.* » (Emmanuelle) et cela dure assez longtemps, puisque plusieurs formateurs estiment à 3 ans la durée nécessaire à l'adaptation au poste.

✓ *Un poste que j'ai un peu exploré tout seul parce qu'il n'y avait pas vraiment d'accueil collectif de formateur. Un collègue m'a fait mon plan de charge en me disant : « tu as des étudiants à accompagner, tu as des cours à donner, tu... ». En fait cela s'est distribué par les tâches, moi je les ai interprétées, je suis allé voir un peu ce que les collègues faisaient. C'est vrai que cela a été une période un peu lourde pour moi, d'abord je me retrouvais dans un bureau, un peu moins actif, j'étais un peu déboussolé, ça m'a posé question quand même. Pendant un certain moment, je me suis dit : « est-ce que je retourne sur le terrain ? » SB*

La place de l'équipe pédagogique est déterminante tant dans son aspect facilitateur qui va permettre au formateur d'être soutenu face aux difficultés qu'il rencontre, que dans les jeux de pouvoir, de concurrence, de méfiance qui vont rajouter de la complexité ou dans l'absence de l'équipe qui fait ressentir une grande solitude.

Les conditions à réunir pour faciliter l'entrée en poste sont d'arriver dans une petite équipe, de se sentir légitime et d'être légitimé par ses collègues et auprès des publics, d'avoir déjà expérimenté une partie des actions de formation dans le cadre de vacances et d'avoir du temps pour s'installer dans son poste. Conditions idéales, mais rarement décrites par les formateurs rencontrés.

D'autres travaux nomment une durée nécessaire à cette étape d'entrée dans un métier. « *Huberman évalue à trois ans cette étape, facile ou difficile, qui débouche sur une phase de stabilisation* »⁴¹⁵. Pourtant, nous interrogeons ces intégrations difficiles, déjà repérées par Lionel Bach durant son enquête, en dépit du fait que la plupart des formateurs ont été vacataires dans les institutions qui les emploient et qu'une grande partie d'entre eux a été cooptée par ses pairs.

Nous formulons plusieurs constats :

- les vacances ne permettent d'avoir une vision que très parcellaire du métier de formateur. Le vacataire vient pour assurer des cours, encadrer un TP, effectuer une correction, etc. Il n'a pas de perception de l'ensemble des tâches qui incombent aux formateurs et

⁴¹⁵ Demailly Lise, *Politiques de la relation – Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Septentrion, 2008, p. 159

notamment de tout ce qui relève du hors-pédagogique. Il semble que ce qui est pensé comme phase de pré-socialisation ou de socialisation anticipée ne permette pas d'acquérir suffisamment de bases pour permettre une entrée en poste « sereine ». Les pratiques de cooptation et de recrutement endogène génèrent une pratique du « ça va de soi » difficilement questionnable durant une période d'embauche souvent insécurisante. Les témoignages des professionnels montrent bien que cela n'est pas suffisant. Dans deux établissements, les formateurs ont évoqué la mise en place récente d'un tutorat pour faciliter l'intégration des nouveaux formateurs.

- Bien que complexe, on repère que l'intégration est plus simple quand on appartient au « sérail ». Une culture commune, celle du travail social, est présente et facilite l'appréhension de l'activité. Pour les professionnels hors champ, l'entrée en poste est comparable à une mise à l'épreuve qui peut s'avérer plus dure encore quand le recrutement du professionnel n'a pas été validé par l'équipe. Dans ce cas, les professionnels décrivent un rite initiatique assez féroce porté par les collègues, les directions et les étudiants.

- Il apparaît que les pratiques de cooptation s'appuient sur une confusion : le professionnel coopté est recruté le plus souvent sur son parcours professionnel : diplômes, expériences,... pas sur la base de ses compétences de formateur. Comme le dit LP, « *quand on arrive, on n'est pas formateur* ».

3 - L'activité du formateur

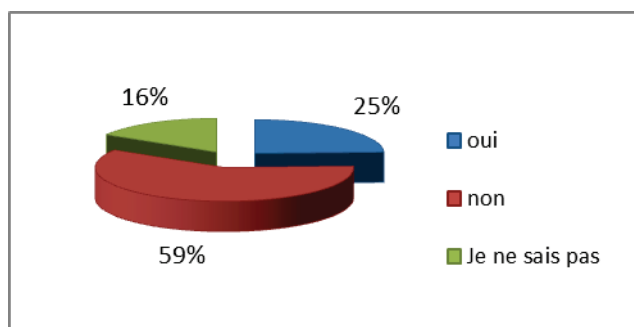
Dans un premier temps, nous avons interrogé les professionnels sur la connaissance de leur cadre de travail (référentiel, plans de charges) pour mesurer leurs connaissances du « prescrit » et tenter de mesurer les écarts avec ce qu'ils peuvent décrire du réel de leur travail.

Notre objectif est à la fois d'avoir une meilleure connaissance des pratiques mais également de pouvoir repérer des caractéristiques liées aux lieux d'emplois. La diversité des profils de formateurs et des types d'organisations de travail que nous avons décrite ne peut être sans effet sur les pratiques des professionnels.

1.1 - Le référentiel de compétences

Nous avons demandé aux formateurs si, selon eux, il existait un référentiel de compétences qui définissait leur métier. Celui-ci étant inexistant, on pouvait s'attendre à la forte proportion de réponses négatives. Pourtant, un quart des répondants pense qu'un référentiel existe : à quoi font-ils allusion ? Au référentiel de formateur d'adultes ? À celui d'enseignant ? À celui de leur métier d'origine ? À un référentiel propre à leur établissement de formation ?

Figure 58 : Existence d'un référentiel



D'autre part, comment comprendre qu'un sixième des professionnels ne sache pas si un référentiel encadre leurs activités ? Cela vient-il pointer un flou dans la définition du statut et du métier ? Des questionnements identitaires sur le groupe d'appartenance ?

Une analyse plus précise des réponses peut nous apporter quelques éléments de compréhension.

Tableau 43 : Existence d'un référentiel selon le poste occupé

poste actuel recodée/existence d'un référentiel	oui	non	Je ne sais pas	TOTAL
formateur/cadre pédagogique	24,20%	56,50%	19,40%	100%
Cadres intermédiaires	21,70%	68,30%	10,00%	100%
poste de direction	18,80%	78,10%	3,10%	100%
Enseignant/ professeur lycée	47,80%	39,10%	13,00%	100%
postes universitaires	11,10%	77,80%	11,10%	100%
TOTAL	24,40%	59,30%	16,30%	100%

Dans les EFTS, plus on monte dans la hiérarchie et plus on se positionne sur la non-existence d'un référentiel : 19,4% des formateurs ne savent pas si ce référentiel existe et 56,5% pensent qu'il n'existe pas. Chez les directeurs, seulement 3,1% ne savent pas et 78% estiment qu'il n'existe pas. L'accès à des postes de cadre hiérarchique donnerait donc accès à une meilleure information.

1.2 - L'organisation de l'activité

Les formateurs organisent leur activité professionnelle à partir d'un outil nommé « plan de charges ». Celui-ci définit les différentes tâches et le pourcentage de temps attribué à chacune. 62% des professionnels déclarent avoir un plan de charges qui organise leurs activités, 33% n'en ont pas et 5% ne savent pas s'ils en ont un.

Le plan de charges n'est pas conçu de la même manière dans toutes les écoles. Toutefois, on trouve en général au moins trois catégories d'activités héritées de l'annexe 7 de la convention collective de 1966 :

- les charges pédagogiques directes (également appelées face à face pédagogique),

- les charges pédagogiques indirectes (qui correspondent à toutes les activités où le formateur n'est pas en situation de travail avec un ou des étudiants),
- la préparation (travail personnel, recherche, documentation).

La répartition dans la convention de 1966, jusqu'en 1991, était de 75% pour les charges directes et indirectes et de 25% pour la préparation.

Annexe n° 7 de la convention collective du 15 mars 1966

Personnel des écoles de formation d'éducateurs spécialisés

Article 3 modifié par l'avenant n° 229 du 22-10-1991 agréé par arrêté du 20-12-1991 JORF 31-1-1992.

Les chargés de recherche, les attachés de recherche, responsables de projet ou chargés de mission et les formateurs effectuent 39 heures hebdomadaires.

Pour les formateurs, la durée hebdomadaire de travail à plein temps est répartie à raison de :

- 29 heures pour les charges pédagogiques directes et indirectes
- 10 heures pour la préparation (travail personnel, recherche, documentation).

Dans la convention collective des organismes de formation, jusqu'en 1999, on ne trouvait que deux catégories : le face à face pédagogique (F.F.P.) et le temps de préparation, recherche et autres activités (P.R.A.A.). La répartition étant de 70% maximum pour le face à face et de 30% pour le P.R.A.A. Un accord du 6 décembre 1999 vient modifier cette répartition du temps de travail et détermine trois catégories d'activités : l'acte de formation (AF), les temps de préparation et de recherche (PR) et les activités connexes (AC). Le temps consacré aux actes de formation ne peut pas dépasser 72% de la totalité du temps de travail consacré aux actes de formation et à la préparation/recherche, après déduction des activités connexes.

Convention collective nationale des organismes de formation du 10 juin 1988

Accord du 6 décembre 1999

10.3. Durée du travail des formateurs D et E

Pour les formateurs des niveaux D et E, titulaires de contrats à durée indéterminée ou de contrats à durée déterminée, à plein temps ou à temps partiel au sens des dispositions légales applicables, les accords d'entreprise ou le contrat de travail doivent apprécier et fixer le temps de travail qui est globalement consacré aux diverses fonctions des formateurs. Des accords d'entreprise ou les contrats individuels peuvent prévoir des dispositions analogues pour les formateurs des niveaux supérieurs.

Le temps de travail se répartit entre l'acte de formation (AF), les temps de préparations et recherches liées à l'acte de formation (PR) et les activités connexes (AC).

Par acte de formation, il faut entendre toute action à dominante pédagogique, nécessitant un temps de préparation et de recherche, concourant à un transfert de connaissance, à l'animation de séquences de formation en présence, individuelle ou collective, directe ou médiatisée, sur place ou à distance, de stagiaire(s) ou apprenant(s).

Par PR, il faut entendre, à titre d'exemple, les activités de conception, de recherche, de préparation personnelle ou matérielle des stages, les réunions et l'ingénierie, quand ces activités sont directement liées à la mise en œuvre de l'AF.

Par activités connexes, il faut entendre, à titre d'exemple non exhaustif, selon les organisations mises en œuvre dans l'entreprise, les activités de conception, d'ingénierie, quand elles ne sont pas directement liées à la mise en œuvre de l'AF et les activités complémentaires : information, accueil, orientation, bilan, placement,

réponse aux appels d'offre, suivi, relations " tutorales ", réunion dont l'objet n'est pas directement lié à l'AF, permanence, commercialisation et relation avec les prescripteurs ou partenaires.

Le temps d'AF, selon la définition ci-dessus, ne peut excéder 72 % de la totalité de la durée de travail effectif consacrée à l'AF et à la PR, l'AC étant préalablement déduite de la durée de travail effectif.

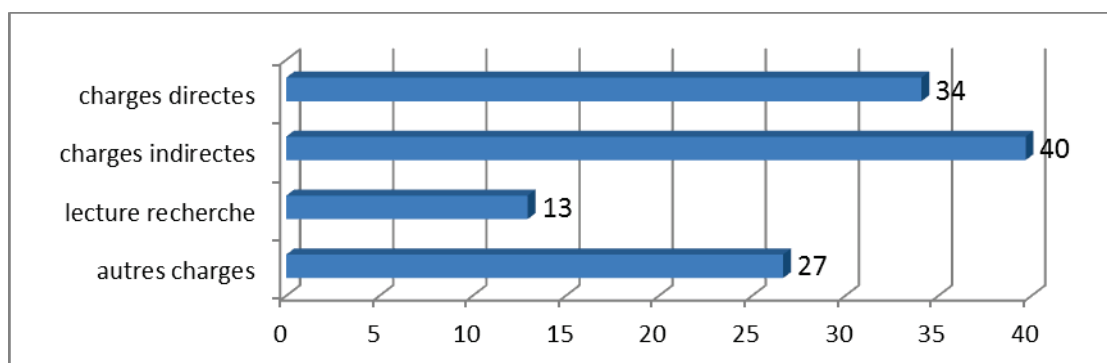
La durée moyenne hebdomadaire d'AF est de 25,20 h sur l'année pour un salarié à plein temps.

Les temps de travail consacrés à l'AF, à la PR et aux AC sont aussi modulables sur l'année.

En moyenne, les professionnels estiment passer 34% de leur temps en charges directes, 40% en charges indirectes, 13% en lecture-recherche et 27% à d'autres charges que nous préciserons ensuite. L'ensemble fait un total de 114%, soit au-delà d'un temps plein. Cela n'est pas étonnant compte tenu de la surcharge de travail évoquée et du temps de travail hebdomadaire moyen déclaré de 42 heures.

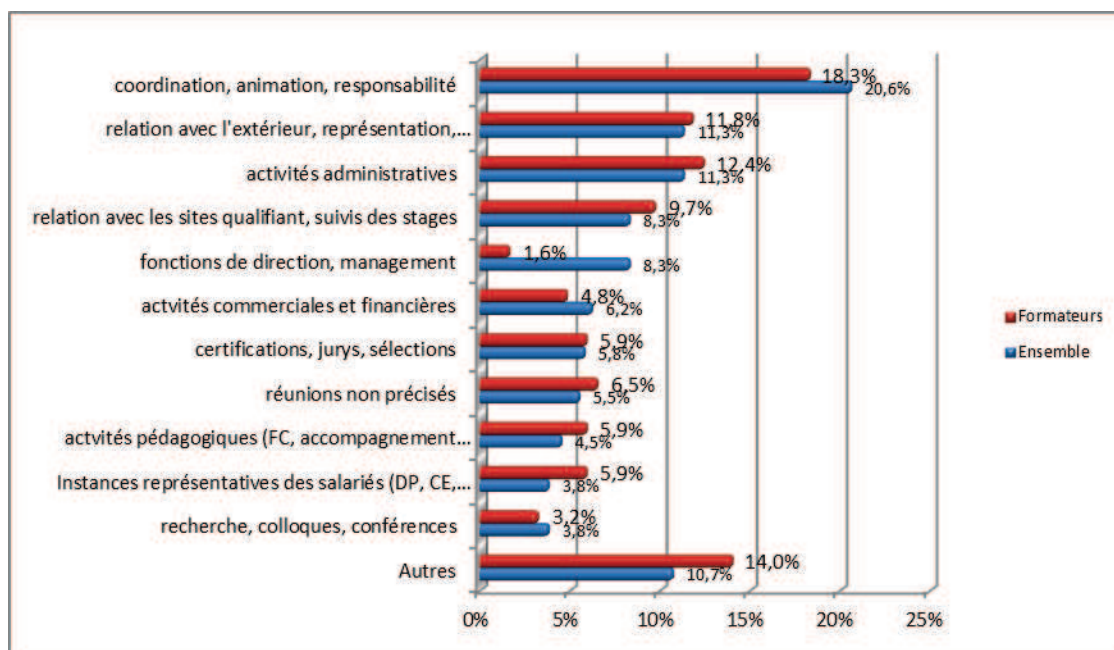
Ainsi, et c'est peut-être là la spécificité du formateur en travail social, les deux-tiers du temps de travail ne sont pas consacrés à du face à face pédagogique.

Figure 59 : Estimation du pourcentage de temps consacré aux différentes charges



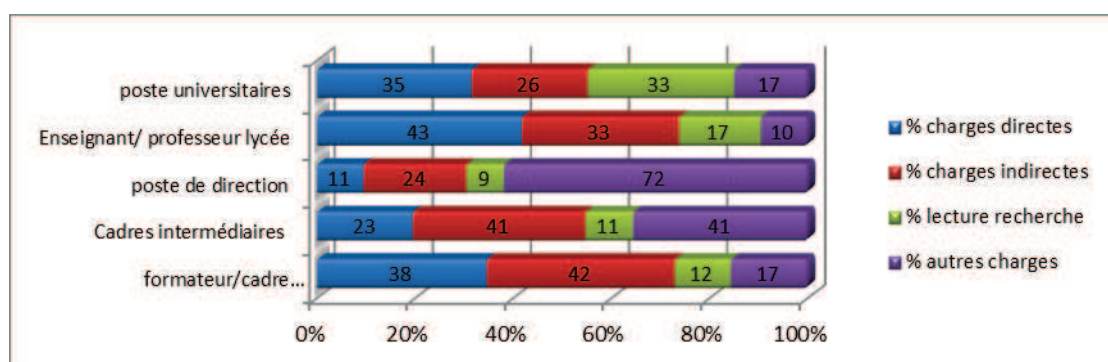
La catégorie « autres charges » a été mobilisée par les professionnels pour indiquer les activités à la marge de leur définition du plan de charges du formateur. On peut penser que des activités telles que la responsabilité d'un domaine de formation ou d'un dispositif, les relations avec les sites qualifiants,... devraient s'intégrer dans les charges indirectes des formateurs. Toutefois, c'est sans doute ces activités, pas nécessairement nouvelles, mais de plus en plus chronophages, qui viendront illustrer les évolutions des missions des formateurs.

Figure 60 : Répartition des "Autres charges" par pourcentage de citation



Nous voyons apparaître des activités moins « traditionnelles » autour des tâches d'administration et de gestion, des activités commerciales, des fonctions de représentation de l'institution, des relations avec les partenaires. Ces activités n'appartiennent pas au registre « traditionnel » d'activité d'un formateur permanent en travail social.

Figure 61 : Répartition des charges de travail selon le poste occupé



Ce sont les enseignants de lycée qui consacrent le plus de temps au face à face pédagogique (43%). Viennent ensuite, dans les mêmes proportions, les enseignants universitaires et les formateurs. Logiquement, ce temps de charges directes diminue pour les cadres intermédiaires (22%) et pour les directeurs (11%).

Les formateurs et les cadres intermédiaires consacrent environ 40% de leur temps aux charges indirectes. Les enseignants de lycée et d'université n'y consacrent qu'un quart de leur temps. Pour ce qui concerne les directeurs, cela ne représente que 9% de leur emploi du temps.

Le temps de lecture-recherche occupe un tiers du temps des enseignants universitaires, loin devant les professeurs de lycée (17%) et surtout les autres professionnels des EFTS (autour de 10%).

Ce sont surtout les cadres hiérarchiques qui sont concernés par les autres charges qui prennent l'essentiel du temps des directeurs (71%) et presque un tiers de celui des cadres intermédiaires. Les formateurs et les enseignants d'université y passent environ 17% de leur temps, mais les enseignants seulement 10%.

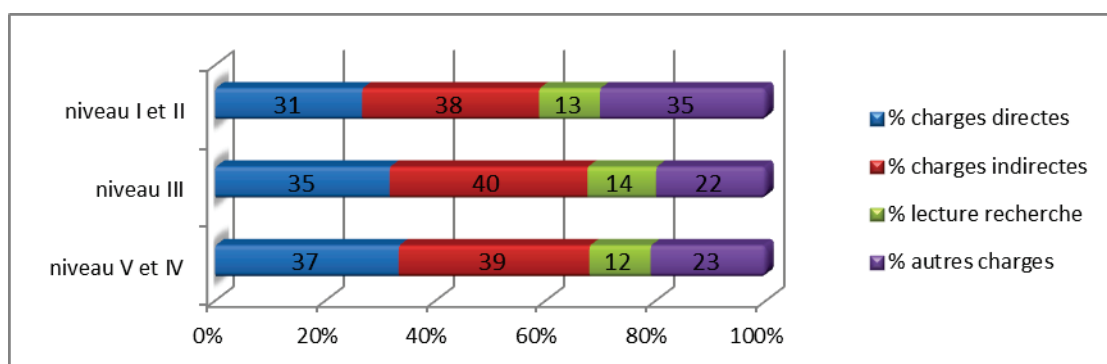
Pour compléter cette description, il nous faut noter qu'un tiers des professionnels réalise des activités de formation continue, c'est à dire destinées à des professionnels en situation d'emploi. Et 38% des répondants déclarent participer à des activités de recherche : une moitié dans le cadre de leurs activités professionnelles et l'autre moitié à titre individuel (voir chapitre 9).

Les directeurs et les cadres intermédiaires sont ceux qui déclarent l'emploi du temps le plus chargé (respectivement 116 et 115%), suivis de près par les enseignants d'université (111%). Les formateurs et les professeurs de lycée déclarent quant à eux de moindres dépassements avec 108 et 104% de temps de charges.

De prime abord, les charges déclarées par les professionnels semblent en corrélation avec les spécificités de métier : il n'est pas étonnant qu'un enseignant de lycée soit celui ayant le plus de charges directes ; qu'un directeur consacre la majeure partie de son temps à des tâches autres que celles d'un formateur ; que l'universitaire soit celui qui dispose de plus de temps pour la lecture-recherche.

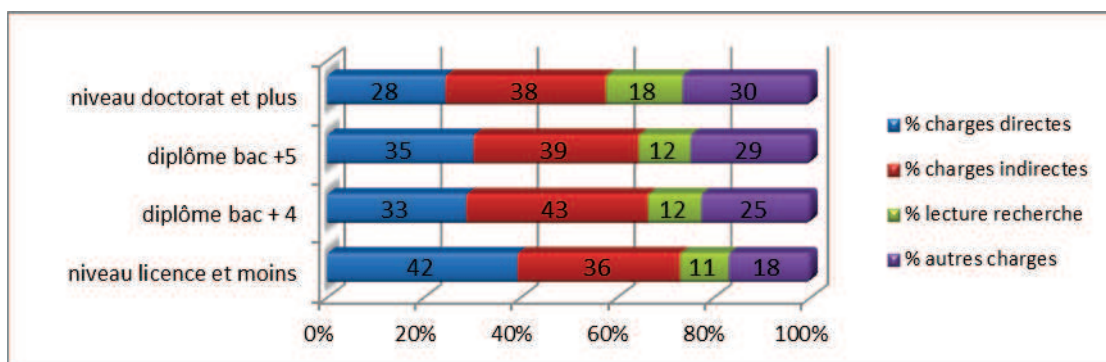
Ce que nous notons pour tous, c'est la part conséquente des autres charges, prise apparemment sur le temps de lecture-recherche.

Figure 62 : Répartition du temps de travail selon le niveau de formation dans lesquels les formateurs interviennent



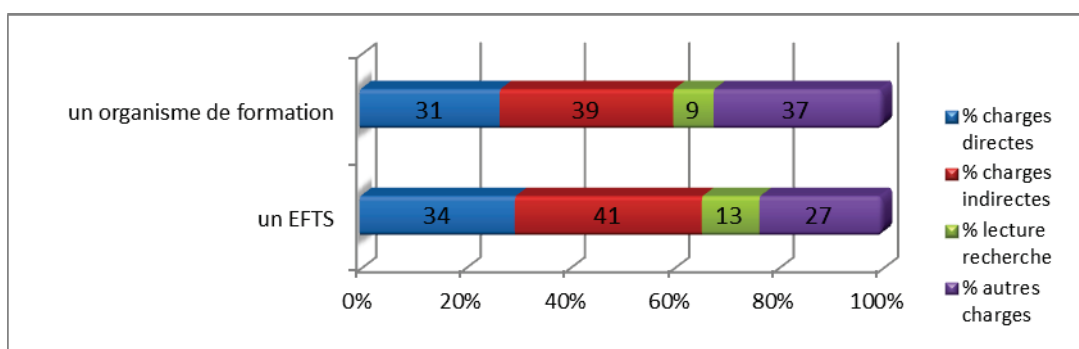
On repère peu d'écarts entre les formateurs qui interviennent dans les formations de niveau V et IV ou III. En revanche, les formateurs de niveau I et II sont ceux ayant le moins de charges directes et le plus d'autres charges.

Figure 63 : Répartition du temps de travail selon le diplôme le plus élevé obtenu



Le niveau du diplôme le plus élevé a une incidence significative sur la répartition des charges de travail. Les professionnels les moins diplômés peuvent consacrer plus de 40% de leur temps aux charges directes, alors que les docteurs n’y passeront que 28%. À l’inverse, les autres charges représenteront 30% du temps du docteur pour 18% de celui du formateur de niveau licence ou moins.

Figure 64 : Répartition du temps de travail selon le type de structure d’emploi (en %)



Enfin et pour conclure cette question, la comparaison de la répartition des charges selon la structure d’emploi montre des similarités dans la répartition entre charges directes et charges indirectes mais des écarts dans le temps consacré à l’activité de lecture-recherche mais surtout aux autres charges (principalement activités de représentation, et activités commerciales et financières).

Ainsi, si la répartition des charges par type d’activité dépend logiquement du poste occupé, il apparaît que le niveau de formation dans lequel on intervient et le niveau du diplôme le plus élevé ont également des incidences notamment sur les charges directes et les autres charges. Un formateur ayant au plus une licence et intervenant dans des formations de niveau IV et V aura principalement des charges directes, peu de temps à consacrer à la lecture et peu d’autres charges. À l’inverse, un titulaire de doctorat intervenant dans des formations supérieures aura moins de charges directes, plus de temps de lecture-recherche et d’autres charges.

Le type de structure d'emploi a également une incidence : les formateurs des organismes de formation (qui sont positionnés principalement sur les formations de niveau IV et V) sont davantage sollicités pour des charges en lien avec des activités commerciales et de représentation.

L'analyse des plans de charges nous donne quelques éléments supplémentaires qui vont dans le sens d'une hiérarchisation du groupe professionnel, cela ayant des effets sur les activités des professionnels. Plus on s'élève dans la hiérarchie, moins on est en contact avec les publics en formation.

Pour compléter ces données quantitatives, ce qui apparaît dans l'analyse des entretiens, est l'impression d'une absence de règles communes au sein du groupe professionnel. Tous les professionnels n'ont pas de plans de charges et quand ils en ont un, ils ne s'en soucient guère, le percevant plutôt comme un outil contraignant qui limite leur autonomie.

✓ *« Là, pour le moment, c'était, alors on explose les heures de face-à-face mais là pour le moment, c'était au feeling et selon les besoins. C'était beaucoup plus suivant les besoins. Il y a besoin d'un cours, je le fais. Il faut que quelqu'un fasse un cours, je le fais. Par contre les étudiants, il y a quelqu'un qui ne va pas bien ou qui ne comprend pas bien son écrit, on prend une heure, je me mets devant le tableau, on travaille ensemble. Donc là, c'était plus suivant les besoins et ce que l'on sentait. » (Édouard)*

✓ *« Je n'ai pas de plan de charges par rapport à mes collègues. J'en ai eu un à une époque, mais je trouvais cela trop compliqué pour moi. Donc, moi j'ai négocié avec ma direction que l'on fasse autrement. » (Irène)*

✓ *[CV : et aujourd'hui, vous calculez votre temps de travail comment ?] « Au réel. C'est-à-dire que quand ils ont commencé à travailler sur le plan de charge, moi sur l'année scolaire, j'ai listé tout ce que j'avais fait : le cours direct, les accompagnements individuels pour les dossiers, les visites de stage, les réunions, donc j'ai listé comme ça au réel et personne ne m'a jamais dit « c'est bien ou ce n'est pas bien ». C'est, en fait personne, c'est un peu, donc tout va bien, on ne demande pas grand-chose en fait. » (Emmanuelle)*

✓ *[CV : vous n'avez pas de plan de charges ?] « Ha bah si, enfin non, moi non. Oui, je ne suis pas sûr du tout de savoir qui fait quoi. D'ailleurs, encore une fois, c'est peut-être une particularité, on est petit, on est neuf salariés, on n'a pas, enfin voilà, quand il y a des corrections à faire, je peux en faire, ce n'est pas mon job, mais quand on est submergé de correction je vais faire des corrections. » (Françoise)*

✓ *Chez nous, les plans de charges, ils ne sont pas très... Vous savez, vous êtes dans une association où ma foi, quand il y a du boulot, on répond, on ne se prend pas la tête en se disant « est-ce que c'est dans mon plan de charges ? ». Ça vous voyez, ça m'hérisse le poil, les plans de charges et compagnie, certainement qu'il en faut, certainement que l'avenir c'est ça. » (Angèle)*

✓ *« Mon plan de charges n'a pas été défini, je définis comme je peux en fonction de, on est une toute petite équipe. Normalement j'ai 25 % de commercial dans mon*

poste, que je n'utilise pas, donc c'est dans le réel et non comme il faudrait que cela soit. » (Leila)

✓ *« Sur la question des tâches, je suis arrivé ici, je me suis dit ce sont vraiment des éducateurs, ils n'ont aucune conscience, on a l'impression qu'ils ne sont même pas salariés : " je fais ce que je veux ". Il y a des collègues, c'était " il va falloir quand même que je fasse un peu plus de cours ", " bah ouais, on a reçu un mail qui nous dit c'est tant d'heures de cours", "bah ouais, mais moi je considère que mon job n'est pas là ". » (Jacques)*

Pour ceux qui ont un cadre qui définit leurs activités, il semble suffisamment souple pour qu'ils puissent jouer à l'intérieur. Les variables d'ajustement et de régulation s'appuient sur des négociations individuelles, des arrangements internes ou la délégation de certaines activités aux vacataires. Mais la première variable d'ajustement semble être le temps de lecture-recherche. Les règles sur ce temps sont très différentes au sein des établissements (de 0 à 25% des plans de charges), et même quand il existe, il paraît assez souvent consacré à d'autres tâches.

✓ *« je vis beaucoup sur les réserves, je n'ai pas le temps, je ne prends plus le temps. » (Angèle déclare 5 % lecture – recherche)*

✓ *« Voilà. Ça fait partie des choses qu'il faudrait que j'arrive à développer mais, voilà. C'est-à-dire qu'il faudrait que je sois moins dans le face-à-face pédagogique et plus dans la lecture recherche, c'est clair. donc c'est la partie recherche - développement qui en pâtit. Alors, ce n'est pas bien, mais c'est une réalité. » (Leila = 5 % lecture-recherche)*

✓ *« Alors, actuellement oui, c'est un peu mon regret, je n'ai pas le temps de lire beaucoup, compte tenu de ce travail. » (Carine = 10 % lecture – recherche)*

✓ *« Oui, je suis sûr que je n'en fais pas plus, je fais ça sur mon temps personnel grosso modo. Je ne peux pas. Je n'ai pas d'espace. » (Dominique = 1 % de temps de lecture-recherche)*

✓ *« Oui, mais ça c'est compliqué. Lire les ASH, c'est le record du monde, c'est l'exploit de l'année quand je peux le lire. On est pris tout le temps, en permanence. » (Édouard = 10 % lecture – recherche)*

✓ *« Lecture recherche, quand j'ai besoin de travailler sur une thématique, ça je le fais. mais je ne lis pas assez, ça c'est sûr. Parce que quand je vous dis que je m'appauvris, c'est que je m'appauvris. » (Emmanuelle = 0 % lecture – recherche)*

Cette souplesse apparente du cadre génère, nous l'avons noté, une production d'heures de travail qui dépasse le cadre réglementaire. Il est reconnu qu'« une plus grande détermination des horaires va de pair avec des durées du travail plus élevées »⁴¹⁶ mais également avec de plus grandes difficultés à gérer le temps sans se sentir débordé : « être responsable de l'organisation de son temps de travail renforce le sentiment d'être débordé »⁴¹⁷. Ce sentiment partagé par tous les professionnels rencontrés ne sera pas vécu de la même manière en fonction du traitement du « surtravail » par l'institution. Comme nous le montrent les

⁴¹⁶ Chenu Alain, Les horaires et l'organisation du temps de travail, *Économie et statistiques*, n° 352-353, 2002, p. 151-167, p. 166

⁴¹⁷ Ibid., p. 151

exemples ci-dessous, entre trois institutions du même secteur et relevant de la même convention, c'est parfois le grand écart.

✓ *« Ce que l'on avait depuis x années, c'était vraiment un tableau avec pédagogie directe, pédagogie indirecte, vraiment, sur un tableau Excel. [...] J'ai eu un petit souci institutionnel, à un moment donné, qui était que j'explosais au niveau de mon temps de travail, et que j'ai posé un acte qui était de ne pas aller à un séminaire, en prévenant. Du coup, j'ai été convoqué par le nouveau directeur des études, à l'époque, qui, du coup, m'a un peu laminé sur le fait que je n'avais pas été à ce séminaire. Ce qui a eu pour conséquence que j'ai dit "OK, j'ai prévenu que j'explosais mon travail, donc parlons temps de travail". Donc nous avons eu un rendez-vous tripartite puisque c'était effectivement notre chef de service qui nous demandait ce cahier des charges, où je l'ai développé encore plus, histoire d'être dans une négociation. Quand je suis arrivé à ce rendez-vous, le directeur des études m'a effectivement dit que j'avais une attitude incompatible avec un statut de cadre, donc voilà. » (Annie)*

✓ *« Chez nous ça n'existe pas la prise en compte des heures supplémentaires. Vous êtes sur une fonction. Et on nous dit "vous êtes cadres pédagogiques". » (Michèle)*

✓ *« Aujourd'hui on a une institution qui entend la quasi-totalité de nos heures complémentaires. Je ne sais pas, j'ai l'impression d'être en permanence à plus 40 heures complémentaires, sachant que régulièrement j'en récupère. Je n'ai pas mesuré ce que ça donne clairement en heures/semaine. Mais il y a des collègues, qui montent facilement à 100 - 150 heures d'heures complémentaires. Et puis d'autres, qui partent fin juin, et qui reviennent le 28 août, parce que, du coup, on nous demande de récupérer nos heures. » (Jacques)*

La souplesse du cadre peut permettre des choix tant dans l'organisation de son travail que dans les orientations pédagogiques. En retour, elle provoque des différences croissantes au sein des établissements et sans doute encore plus entre eux, et de fait, des inégalités dans les conditions de travail des professionnels. De plus, comme l'indique Michèle, cette autonomie revendiquée s'inscrit dans un cadre de plus en plus contraint.

✓ *« Chacun peut faire ce qu'il veut, oui. C'est quelque chose qui se module justement avec la charge. La véritable autonomie c'est quand vous avez le choix. Alors, on peut faire des choix, mais on a quand même des choix limités : un : par les textes, on ne peut quand même pas faire n'importe quoi, n'importe quand, n'importe comment avec les étudiants. Et puis deux : par la charge de travail, de toute façon l'espace étant tellement restreint, que de toute manière ça n'offre pas tant que cela d'échappatoire. » (Michèle)*

1.3 - L'analyse des activités

L'activité a été analysée à partir des réponses des professionnels sur le temps consacré à un ensemble de tâches prédéterminées⁴¹⁸. Nous avons pu définir un classement en cinq types d'activités en fonction du nombre de citations et du temps consacré à chacune :

- une activité qui domine nettement les autres ; c'est elle qui définit le cœur du métier,
- des activités de deuxième niveau qui sont les activités principales des professionnels,
- les activités de 3^{ème} niveau semblent être des activités qui sont soit occasionnelles, mais chronophages, soit régulières, mais peu chronophages,
- les activités de 4^{ème} niveau sont occasionnelles et peu chronophages,
- enfin les activités de 5^{ème} niveau sont exceptionnelles et/ou ne concernent que peu de professionnels.

Nous avons comparé les résultats d'ensemble, puis les résultats en fonction du poste occupé. Compte tenu du nombre trop faible de professionnels concernés, nous n'avons pas pu traiter l'activité des enseignants d'université.

Tableau 44 : les activités des professionnels des établissements de formation selon le type de poste occupé

	Ensemble	Directeurs	Cadres	Formateurs	Prof. lycée
Intervention directe en face à face	1	5	3	1	1
Accompagnement individuel des stagiaires	2	5	4	2	2
Préparation et suivi des séquences de formation	2	5	4	2	2
pilotage et coordination des actions	2	2	1	3	3
Conseil et ingénierie de formation	3	3	1	2	5
Réalisation de tâches administratives	3	1	2	3	3
Élaboration de projets	3	2	2	3	4
Production d'outils et de méthodes	3	4	2	3	3
Relations avec les terrains de stage et les référents pro	3	4	3	3	3
Relations avec les institutions publiques et les acteurs sociaux	4	2	3	4	4
Évaluation des dispositifs	4	3	4	4	4
Participation à des séminaires, colloques	4	3	4	4	5
Évaluation des compétences, bilan	4	5	5	4	3
Relation clientèle, fonction commerciale	5	3	4	5	5
Montage financier des actions et des devis	5	3	4	5	5
Sélection des stagiaires	5	5	5	5	4

Les activités sont catégorisées en fonction du nombre de citations : du niveau 1 le plus cité au niveau 5, le moins cité. Pour une meilleure visibilité, une couleur a été attribuée à chaque niveau : niveau 1 : rouge, niveau 2 : orange, niveau 3 : jaune, niveau 4 : vert, niveau 5 : bleu.

Pour l'ensemble de notre population, composée majoritairement de formateurs, c'est l'intervention directe en face à face qui est l'activité principale, suivie par des activités en lien direct avec la pédagogie : accompagnement individuel des stagiaires et préparation et suivi des séquences de formation, mais également des activités de pilotage et de coordination des actions. Les activités de 3^{ème} niveau sont le conseil et l'ingénierie de formation, la production

⁴¹⁸ Gravé P., 2002, Op. cit.p.105

d'outils et de méthodes, l'élaboration de projets, les relations avec les terrains de stage et les référents professionnels et enfin la réalisation de tâches administratives. Les activités d'évaluation (des compétences et des dispositifs), les relations avec les institutions publiques et les acteurs sociaux et la participation à des séminaires/colloques sont occasionnelles. Enfin, ce qui concerne la relation clientèle/fonction commerciale, le montage financier des actions et des devis et la sélection des stagiaires restent du domaine de l'exceptionnel.

L'analyse de l'activité des directeurs montre une prédominance des tâches administratives. Viennent ensuite le pilotage et la coordination des actions, l'élaboration de projets, les relations avec les institutions publiques et les acteurs sociaux. Par contre, la pédagogie ne relève pas des activités d'un directeur. Nous notons que les directeurs sont les seuls à avoir nommé les trois activités suivantes dans les premiers niveaux d'activités : relation clientèle/fonction commerciale, montage financier des actions et des devis, participation à des séminaires/colloques.

Les cadres intermédiaires sont les seuls à avoir deux activités principales : le pilotage et la coordination des actions et le conseil et ingénierie de formation. En 2^{ème} niveau, on repère la réalisation de tâches administratives, l'élaboration de projets et la production d'outils et de méthodes. Les cadres intermédiaires sont encore en charge des activités pédagogiques directes ou indirectes (intervention directe, préparation des séquences de formation, accompagnement individuel...). Ces professionnels sont les plus polyvalents : deux catégories seulement sont répertoriées dans les activités exceptionnelles (3 à 5 dans les autres groupes).

L'intervention directe en face à face constitue l'activité principale des formateurs et des professeurs de lycée, ce qui n'est pas vraiment une surprise. En 2^{ème} niveau, on note la préparation et le suivi des séquences de formation, l'accompagnement individuel des stagiaires et, chez les formateurs uniquement, le conseil et l'ingénierie de formation. C'est principalement par cette activité que l'on peut distinguer un formateur d'un enseignant, pour qui l'ingénierie se situe dans les activités exceptionnelles. Pour le reste, la répartition de tâches est quasiment identique avec, en 3^{ème} niveau, le pilotage et la coordination des actions, la production d'outils et de méthodes, les relations avec les terrains de stage et les référents professionnels, mais aussi la réalisation de tâches administratives que nous pensions trouver en activités exceptionnelles. La relation clientèle/fonction commerciale et le montage financier des actions et des devis ne concernent qu'exceptionnellement les formateurs et les enseignants.

Bien que ne représentant qu'un tiers de leur temps de travail, l'activité de face à face pédagogique est considérée par les formateurs comme l'activité principale. Ce n'est donc pas nécessairement le temps passé à une activité qui va définir son importance, mais plutôt la place qui lui est accordée par les professionnels dans la définition du métier. Il n'est pas étonnant que les formateurs revendiquent l'activité de formation comme première pour eux. Pourtant, pour les formateurs en travail social, les deux tiers de leur temps sont occupés à d'autres tâches en lien direct (préparation, accompagnement individuel...) ou indirect (relations avec les partenaires, pilotage et ingénierie de formation, tâches administratives,...) avec l'activité pédagogique. Si la polyvalence a toujours été un des points forts de

la définition du métier de formateur en travail social, il nous semble voir ici naître des évolutions tendant vers une bureaucratisation de la fonction.

1.4 - Au cœur des pratiques : le face à face pédagogique

La nature des savoirs

Nous avons repéré que les formateurs se définissent avant tout par ce qui est nommé comme le face-à-face pédagogique que nous pouvons définir comme « *situation dans laquelle le formateur et le (ou les) apprenant(s) sont présents et en interaction pédagogique* ». ⁴¹⁹ Ainsi, ce qui fonde l'identité de formateur, c'est l'acte de formation. Le faisceau des tâches s'est élargi, le temps et l'énergie consacrés à l'activité centrale diminuent aux profits d'activités périphériques de plus en plus nombreuses. Mais l'acte de formation est au cœur de ce qui fonde le « pacte » entre le professionnel et l'utilisateur. Au cœur de la relation pédagogique « *se trouve une transaction [...] un pacte entre un praticien, dûment accrédité (diplômé) et mandaté, et des partenaires particuliers, pacte qui consiste à échanger des « choses dangereuses » qui doivent rester secrètes. [...] Ainsi la nature même du savoir du « professionnel » est au cœur de la profession* » : il s'agit d'un secret social, confié par l'autorité à un groupe spécifique, qui l'autorise et le mandate à échanger des signes de transgressions contre des marques de réintégration sociale et de réhabilitation sociale. La justification scientifique n'est, dans cette problématique, qu'un écran de fumée ». Le savoir du professionnel dans le travail social reste un secteur encore bien gardé, mais le pacte qui unit formateur et formé s'inscrit bien dans la reproduction d'un système clos.

« Existe-t-il une base de connaissances scientifiquement validée, exhaustive, stable et partagée par tous les formateurs en travail social, qui légitimerait leur rôle propre et fonderait leur expertise professionnelle ? Force est de répondre négativement à cette question. S'il existe des connaissances issues des sciences humaines (psychologie, sociologie, histoire), du droit, de l'économie, il convient d'indiquer qu'il n'est pas possible, à partir de ces connaissances rationnelles, symboliquement organisées et possédant une cohérence propre, de déduire un algorithme qui aboutirait à des effets de formation, en termes de compétences, qui soient certains. Les savoirs académiques, pour très importants qu'ils soient, ne sont pas directement fonctionnels et opératoires, alors même que les situations de formation dans lesquelles interviennent les formateurs réclament souvent des réponses immédiates, dans une relative urgence. L'analyse de l'activité formateurs dans des contextes différents montre qu'à côté des savoirs académiques, existent des savoirs issus de l'expérience, de l'action, des savoirs qui ne sont pas

⁴¹⁹ (Source : AFNOR)

http://www.cedip.equipement.gouv.fr/spip.php?page=recherche&lang=fr&forcer_lang=true&recherche=face+%E0+face+p%E9dagogique&validsearch=Ok

*forcément disponibles sous forme de discours organisés ou qui ne sont pas toujours conscientisés. »*⁴²⁰

La justification scientifique prend la forme d'une justification par l'expérience qui garantirait au formateur la légitimité de son action par une similarité de la relation travailleur social/usager et formateur/formé.

Deux questions apparaissent pourtant à la lecture des entretiens des formateurs :

- Existe-t-il une homologie entre l'activité du travailleur social et l'activité du formateur en travail social ?

- Faut-il redéfinir cette notion de face-à-face pédagogique au regard de l'évolution du contexte et des situations de formation ?

Les éléments que nous avons pu recueillir lors des entretiens, mais également un certain nombre d'études, montrent que les formateurs appuient leurs compétences dans leur activité centrale sur celles acquises dans leur activité de travailleur social. Ce que Lionel BACH nomme comme « *l'auto-référence* » est confirmé dans les propos des formateurs.

✓ « *Même encore maintenant, je m'appuie sur des éléments de ma pratique ancienne pour communiquer auprès des stagiaires et puis, on est aussi sur des apprentissages, on est sur des réflexions. [...] C'est une démarche qui me semble très proche de ce que je faisais quand j'étais éducatrice avec un jeune pour qu'il arrive à dépasser des difficultés qu'il pouvait avoir et qui lui sont propres. Ça, sont des choses qui restent.* » (Françoise)

✓ « *Il y a une espèce de truc rigolo du passage de vocabulaire de travailleurs sociaux aux formateurs donc moi, qui m'a beaucoup interpellé quand je suis arrivé ici. Ici, on accompagne les étudiants, etc. donc que c'est très proche des logiques qui sont mises en place avec les usagers du travail social. [...] Il y a cette espèce d'ambivalence où on sent qu'il y a encore beaucoup de formateurs qui sont dans un accompagnement très social des étudiants et en même temps qu'ils se défendent complètement de cela, parce qu'ils sont formateurs justement et qu'aujourd'hui, ils sont détachés d'affects et de toute l'implication émotionnelle qu'il peut y avoir avec les usagers, parce que les étudiants ne sont pas des cas sociaux, en gros, pour schématiser.* » (Malika)

L'ancienne éducatrice (Françoise) mais également la sociologue (Malika), énoncent assez clairement l'homologie revendiquée entre les pratiques anciennes de travailleur social et celles de formateur. Cette homologie, qui semble aller de soi, vient souvent justifier, pour les formateurs, l'absence d'une formation spécifique. D'autres voies se font entendre pour dénoncer l'absence de compétences spécifiques, préjudiciable à la qualité des formations. C'est notamment face à la complexification des modèles et des dispositifs de formation que les « *acrobaties* »⁴²¹ des formateurs trouveraient leurs limites. Selon Patrick Lechaux dans « *les établissements de formation sociale [...] la culture à dominante « sociale » reste globalement étrangère à la culture de formation professionnelle* »⁴²². De ce fait, il repère une incapacité des établissements à s'adapter aux exigences de personnalisation des parcours de

⁴²⁰ Piot Thierry, Classification, statut, compétence : la qualification en débat, *Éducation et sociétés* 2009/1, n°23, p. 123-137, p.93

⁴²¹ Lechaux P., Op. cit.

⁴²² Ibid.

formation. Prenant appui sur un article de Jean-Marie Barbier, il indique : « *bon nombre de ces centres de formation sont en réelle difficulté organisationnelle pour apporter des réponses formatives à la hauteur des attentes des publics et des employeurs en termes de parcours : « gestion personnalisée des projets ; gestion individualisée des parcours de formation ; gestion personnalisée des modes d'acquisition* »⁴²³.

Yvan Grimaldi s'est intéressé à des établissements de formation soumis à des procédures de démarche qualité. Il note une forte résistance de formateurs à ce nouveau style de management qui vient questionner le sens de « l'acte pédagogique ». Selon lui, « *ce savoir n'est plus systématiquement confié sur diplôme ou sur mandat, mais il est accordé ou contesté aux formateurs par des clients de plus en plus présents dans le système d'évaluation, pour tenter d'objectiver les connaissances qu'ils ont acquises. Ainsi les formateurs en travail social ne sont plus en légitimité pour exercer leur face à face pédagogique comme ils le souhaitent.* »⁴²⁴

Interrogés dans leurs pratiques professionnelles sur leurs capacités à répondre aux nouvelles exigences qui s'imposent aux établissements de formation tant dans l'adaptation des dispositifs que par les nouveaux modèles de management qui tendent à s'imposer comme des normes, les formateurs sont soumis à un devoir d'argumentation de leur légitimité. « *Les professions ne peuvent se fixer de manière endogène les conditions de leur succès, l'évaluation de leurs performances doit être mise en rapport avec le problème qu'elles gèrent à travers ce qu'elles font.* »⁴²⁵

N'est-ce pas là une bonne occasion de venir questionner la nature de la relation pédagogique et de manière plus globale ce qui fonde la professionnalité⁴²⁶ des formateurs en travail social ? Cela sera possible en ré-ouvrant un débat que les formateurs ont trop vite clos « *en avançant que la pédagogie n'est pas une science mais un art. Cet art secret servant d'alibi pour éviter de définir un acte de formation comme une expertise* ».⁴²⁷

Renommer le face à face pédagogique

D'un point de vue plus pragmatique, il nous semble que la dimension du face à face pédagogique doit être examinée au regard des évolutions dans les modalités de formation. La notion de face à face rejoint celle de charges directes qui vient nommer les temps où le formateur est « en direct » avec les personnels en formation. Pour être *présents et en interaction pédagogique*, cela nécessite d'être réuni dans le même lieu, au même moment et pour une même intention.

⁴²³ Ibid.

⁴²⁴ Grimaldi Y, Op. cit., p. 98

⁴²⁵ Duran Patrice, Le Bianic Thomas, Introduction générale, in Le Bianic Thomas, Vion Antoine, *Action publique et légitimités professionnelles*, LGDJ Lextenso, 2008, p.17

⁴²⁶ « On appellera professionnalité l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donnée à une époque donnée. Autrement dit, la professionnalité est la résultante du lien socialement construit entre trois phénomènes qui sont eux-mêmes des constructions sociales : certaines caractéristiques, qualités ou propriétés physiques, psychiques, sociales des individus [...], des exigences liées à des situations de travail ou à des postes, des requis définis par rapport à des tâches, par des employeurs, un marché du travail, une organisation, des besoins sociaux. [...] La reconnaissance sociale de cette adéquation entre les caractéristiques des personnes et les requis des situations. » Demailly L., 2008, Op. cit., p. 81

⁴²⁷ Grimaldi Y, Op. cit., p.97

Or, le développement des technologies de l'information et de la communication entraîne des nouvelles modalités d'échanges qui s'affranchissent des contraintes de lieu et/ou des contraintes de temps. La relation pédagogique peut maintenant se construire à distance et dans une même unité temporelle : vidéoconférences, forums... mais aussi dans un espace-temps différencié : mails, cours en lignes, espaces collaboratifs...

Comment alors repenser le face-à-face pédagogique ? Quel sens donner aux charges directes dans ce contexte ? Comment prendre en compte le temps qu'un formateur consacrerait à répondre aux mails d'un étudiant ?

Concernant le face-à-face pédagogique, dans la convention nationale des organismes de formation, cette notion a disparu au profit de celle d'*actes de formation* dont la définition intègre les nouvelles modalités pédagogiques énoncées ci-dessus : «*Par acte de formation, il faut entendre toute action à dominante pédagogique, nécessitant un temps de préparation et de recherche, concourant à un transfert de connaissance, à l'animation de séquences de formation en présence, individuelle ou collective, directe ou médiatisée, sur place ou à distance, de stagiaire(s) ou apprenant(s).* »⁴²⁸

Il faut sans doute que les professionnels se donnent des outils et des moyens pour repenser l'organisation et le cadre de leur travail. Au-delà de la question du face à face pédagogique, c'est toute la part du travail invisible qui à ce jour ne semble pas reconnue. Nous y reviendrons.

2 - L'état des savoirs

Dans cette partie, nous étudierons les données en lien avec les savoirs des formateurs, tant dans leurs références théoriques et livresques, que dans leur participation à la construction des savoirs (les activités de recherche) ou à la diffusion des savoirs (auteur de publications). Nous y avons accordé une importance particulière car un des points d'appui de la légitimité des formateurs devrait être leur capacité à être au plus près de « l'actualité des savoirs », nourrissant ainsi leurs pratiques de connaissances actualisées.

2.2 - Champ théorique de référence

Les réponses des professionnels interrogés sur leur champ théorique de référence font apparaître une grande diversité puisque pas moins de cinquante-cinq « champs » sont nommés. Certains champs cités par les professionnels nous interrogent : méthodologie de projet, vie quotidienne, approche systémique, handicap, préparation aux examens...

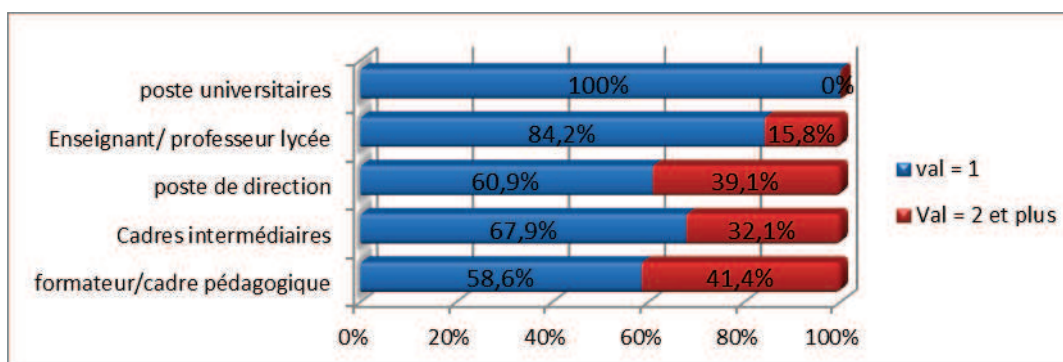
Nous avons gardé les appellations utilisées par les professionnels et réalisé quelques regroupements : sciences de l'éducation et de la formation, travail social et intervention sociale, santé et sanitaire.

⁴²⁸ Article 10. 3 - Spécificité de la durée du travail des formateurs, Convention collective nationale des organismes de formation du 10 juin 1988

Les champs dominants sont la sociologie et la psychologie nommées respectivement par 17% et 16% de la population globale. On pointe ensuite quatre champs qui rassemblent entre 5 et 8% de citations : les sciences de l'éducation et de la formation, le travail social et l'intervention sociale, la pédagogie et la psychanalyse. Entre 2 et 4% de citations, 8 champs sont repérés : droit et juridique, sciences sociales, philosophie, communication et dynamique de groupe, sciences humaines, approche systémique, santé/sanitaire, politiques sociales. Tous les autres champs rassemblent moins de dix citations (anthropologie, handicap et pathologie, méthodologie de projet, développement social local (DSL) et aménagement du territoire, management et gestion des ressources humaines, gérontologie, sciences politiques, vie quotidienne, préparation aux examens, analyse des pratiques, méthodologie, économie, évaluation des compétences, ethnologie, éthique et déontologie).

62% des professionnels ne citent qu'un seul champ théorique de référence, alors que 38% en citent deux ou plus. Repérons que pour les professionnels qui ne citent qu'un seul champ, mention est faite des sciences de l'éducation et de la formation, des sciences humaines et des sciences sociales, qui sont par définition pluridisciplinaires.

Figure 65 : Nombre de champ théorique de référence, selon le poste occupé



Les personnels des EFTS, quel que soit le poste occupé, sont plus nombreux à être « multichamps » que les enseignants de lycée ou ceux de l'université qui sont tous « monochamp ». Parmi les 15 courants théoriques les plus cités, les universitaires ne se placent que dans trois (sociologie, psychologie, sciences sociales), alors que l'on repère des formateurs dans tous les champs.

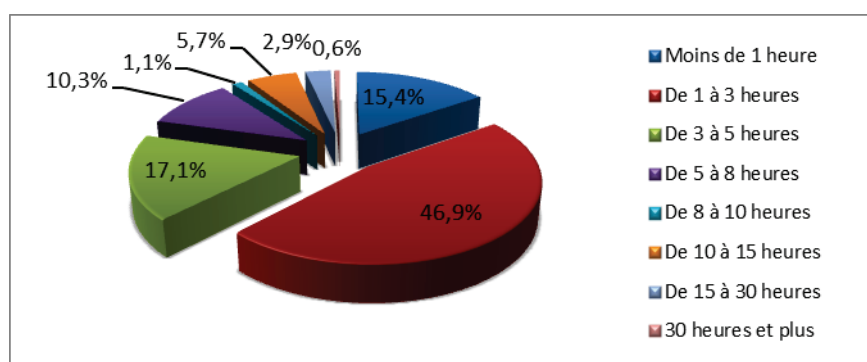
Ainsi, si les professionnels se réfèrent majoritairement à une seule référence théorique, on observe chez les personnels des EFTS davantage de répondants qui indiquent se référer à deux champs ou plus. Ce sont également ces derniers qui sont les plus diversifiés dans la gamme des champs repérés. On peut donc penser qu'une des spécificités des EFTS est la diversité des courants théoriques des membres de leur équipe.

2.3 - Actualisation des connaissances

Un lien direct peut être établi, nous semble-t-il, entre les pratiques de lecture des formateurs et leur capacité à actualiser leurs connaissances, par une prise en compte de la littérature scientifique et professionnelle. Il en va bien sûr du travail du formateur de se ressourcer, mais les conditions qui lui sont données doivent être observées de près. Elles sont potentiellement génératrices d'inégalités au sein du groupe professionnel et par voie de conséquences auprès des publics en formation.

Les pratiques de lecture

Figure 66 : Temps hebdomadaire consacré à la lecture durant le temps de travail



En moyenne, les professionnels consacrent 3,2h à la lecture chaque semaine durant leur temps de travail. Ce temps de lecture peut concerner des articles, ouvrages, sites internet...⁴²⁹

Le temps de lecture est significativement différent pour les femmes et pour les hommes puisque les premières déclarent passer, en moyenne, 2,6h à lire pour 4,1h pour les hommes. La plupart des études estiment que les femmes lisent plus que les hommes⁴³⁰. Notre étude va donc à l'inverse de la tendance mais nous nous intéressons, il est vrai, au temps passé à la lecture sur le temps de travail et non pas à l'ensemble de l'activité lecture quel que soit le lieu.

15% des professionnels interrogés consacrent moins d'une heure par semaine à la lecture durant leur temps de travail.

Le temps de lecture est également dépendant du poste occupé : les cadres intermédiaires sont ceux qui lisent le moins (2,5 h), suivis de près par les formateurs (2,9 h). Les directeurs passent plus de temps à la lecture (3,2h), mais bien moins que les enseignants de lycée (5h).

Plus l'on est jeune et moins on passe de temps à lire : 2,5h pour les moins de 40 ans, 3h pour les 40-49 ans et 3,5h pour les 50 ans et plus.

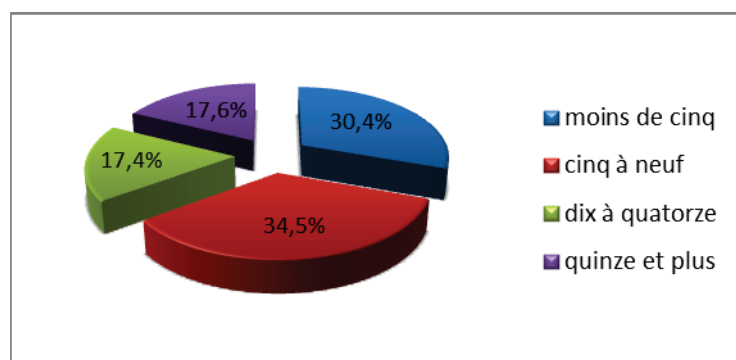
De même, moins on est diplômé et moins on se consacre à la lecture durant son temps de travail. Les diplômés de niveau doctorat (5,5h) y passent deux fois plus de temps que les détenteurs d'un diplôme de niveau licence et inférieur (2,7h).

⁴²⁹ La question posée dans le questionnaire était la suivante : « En moyenne, sur une semaine, combien pensez-vous consacrer de temps à la lecture (articles, ouvrages, sites Internet,...) durant votre temps de travail ? »

⁴³⁰ Donnat Olivier, Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique – Éléments de synthèse 1997-2008, DEPS Ministère de la Culture, 2009

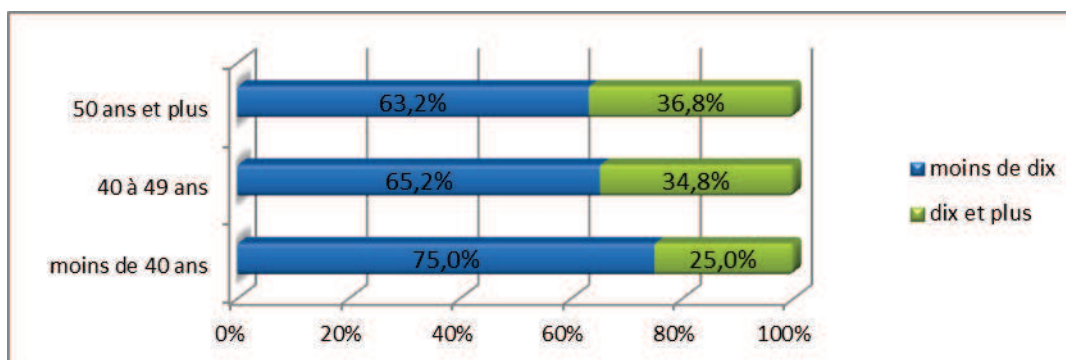
Presque un tiers des professionnels lisent moins de 5 ouvrages professionnels durant une année scolaire. Un tiers en lisent 5 à 9, le tiers restant dix et plus.

Figure 67 : Nombre d'ouvrages professionnels lus durant une année scolaire



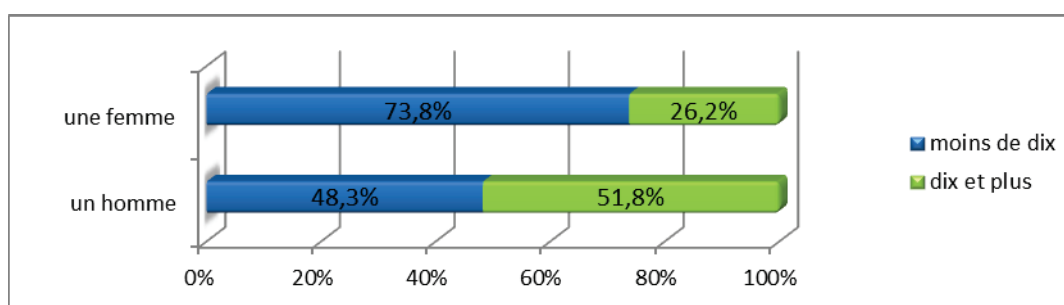
Comme pour le temps consacré à la lecture durant son temps de travail, le nombre d'ouvrages lus est dépendant du sexe, de l'âge et du niveau de diplôme. 75% des moins de 40 ans lisent moins de dix ouvrages professionnels par an contre 65% des 40-49 ans et 63% des 50 ans et plus.

Figure 68 : Répartition par âge des répondants en fonction du nombre moyen d'ouvrages professionnels lus durant une année scolaire, selon l'âge



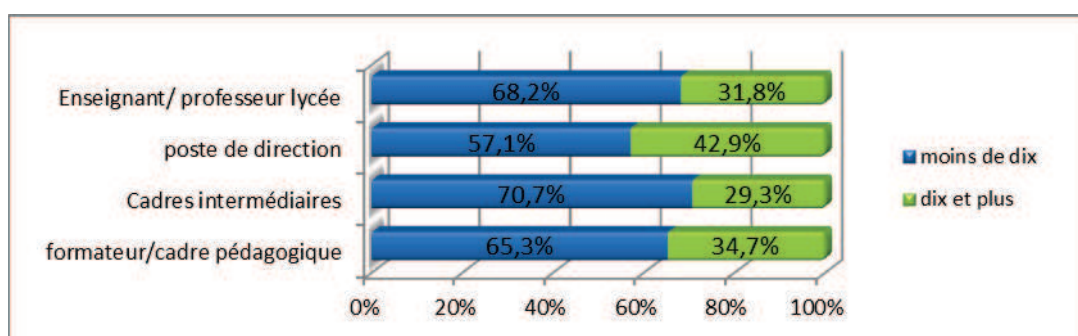
Les femmes sont 26% à lire plus de 10 ouvrages professionnels par an alors que chez les hommes, on en trouve 52%, soit le double.

Figure 69 : Répartition des répondants en fonction du nombre moyen d'ouvrages professionnels lus durant une année scolaire, selon le sexe



Une fois encore le niveau de diplôme est déterminant sur le nombre d'ouvrages lus. Si des différences apparaissent entre les diplômes de niveau licence, maîtrise et master, c'est surtout avec le doctorat que l'on franchit un seuil puisque 71% de ces derniers déclarent lire plus de 10 ouvrages professionnels par an contre seulement 32% des possesseurs d'un master.

Figure 70 : Répartition par niveau de diplôme des répondants en fonction du nombre moyen d'ouvrages professionnels lus durant une année scolaire, selon le niveau de diplôme



Nous confirmons que l'activité de « lecture professionnelle » fait apparaître des différences dans les pratiques liées notamment au sexe, à l'âge et au niveau de diplôme. Une femme jeune et moins diplômée consacrera moins de temps à cette activité qu'un homme plus âgé et possesseur d'un doctorat. Compte tenu de ce type de poste occupé par les professionnels du premier profil (femme jeune), il apparaît clairement que les pratiques de lecture sont à mettre en lien avec la répartition des charges du formateur, et notamment la possibilité qui lui sera donnée de consacrer du temps à la lecture. On peut parler d'une inégalité d'accès à la connaissance et donc à la possibilité de réactualiser et de développer son savoir en fonction du poste occupé et des pratiques en cours dans son lieu d'emploi.

La bibliothèque idéale ?

Nous avons demandé aux professionnels de « citer 3 titres d'ouvrages que vous conseillez aux étudiants ». Seulement les deux tiers des personnes interrogées ont fourni des réponses exploitables à cette question qui a provoqué de nombreux commentaires : « impossible de répondre », « je ne travaille pas comme cela », « cette question n'a pas de sens »,... ainsi que

de nombreuses réponses non exploitables (seulement un nom d’auteur ou un champ théorique par exemple) et beaucoup de non-réponses.

369 ouvrages sont cités dont 270 une seule fois, soit 70%. L’ouvrage le plus cité n’est crédité que de 20 citations, et seulement 6 ouvrages comptent 10 citations ou plus. C’est donc, comme pour le champ théorique de référence, une grande disparité qui apparaît.

Ne pouvant énumérer les 369 ouvrages ici, nous avons choisi de ne conserver que ceux qui ont été cités plus de 5 fois.

Tableau 45 : Les 21 ouvrages les plus cités
que les formateurs conseillent aux étudiants

Ouvrages cités	Nb. cit.	Fréq.
Castel - Métamorphose de la question sociale - 1995	20	3,00%
Capul/Lemay - De l'éducation spécialisée - 1996	18	2,70%
De Robertis - Méthodologie de l'intervention en travail social - 1982	15	2,20%
Rouzel - Le travail d'ES - 1998	14	2,10%
Fustier - Les corridors du quotidien - 1998	11	1,60%
Lemay - J'ai mal à ma mère - 1979	10	1,50%
Bouquet - Éthique et travail social - 2003	8	1,20%
Paugam-La disqualification sociale - 1992	8	1,20%
Revue ASH	7	1,00%
Autés-Les paradoxes du travail social - 1999	7	1,00%
Chauvière-Trop de gestion tue le social - 2007	7	1,00%
Gaberan-La relation éducative - 2003	7	1,00%
Goffman-Stigmates - 1975	7	1,00%
Aballéa et coll.-Le métier de CESF - 2003	6	0,90%
Ausloos-La compétence des familles - 1995	6	0,90%
Bourdieu-La misère du monde - 1993	6	0,90%
Boutinet-Anthropologie du projet - 1992	6	0,90%
CSTS-L'ISIC	6	0,90%
Declerck-Les naufragés - 2001	6	0,90%
Marpeau-Le processus éducatif - 2000	6	0,90%
Winnicott-Jeu et réalité - 1971	6	0,90%

Les champs dominants pour les 21 ouvrages les plus cités sont la sociologie et la psychologie/psychiatrie puis, dans une moindre mesure, le travail social, les sciences de l’éducation et l’anthropologie.

Un seul ouvrage cité a été publié il y a moins de 5 ans (l’ouvrage de Michel Chauvière), 5 ont été publiés il y a moins de 10 ans. Les ouvrages des auteurs « classiques » (S. Freud, J. Lacan, J. Piaget, F. Dolto...) sont peu cités : 1 ouvrage cité 2 fois et 4 ouvrages cités une fois pour Sigmund Freud, 2 ouvrages cités une fois pour Françoise Dolto, aucun ouvrage cité pour Jean Piaget ou Jacques Lacan.

Nous avons ensuite calculé le nombre de citations par auteur (et non plus par ouvrage). On trouve parmi les auteurs les plus cités (10 citations et plus) des « grands noms » du travail social (M. Capul, M. Lemay, P. Fustier, C. De Robertis, B. Bouquet), deux des grands sociologues français (R. Castel et P. Bourdieu) et un célèbre psychanalyste (D. Winnicott).

Deux auteurs plus « jeunes » apparaissent dans cette liste : Philippe Gaberan, éducateur spécialisé-docteur en sciences de l'éducation-formateur en travail social et Serge Paugam, sociologue.

Ces auteurs ont pour particularité (sauf pour R. Castel, P. Bourdieu, S. Paugam et D. Winnicott) d'avoir été ou d'être encore formateurs en travail social.

Tableau 46 : Les 12 auteurs les plus cités
que les formateurs conseillent aux étudiants

Auteurs	Nb. Cit.	Fréq.
J. Rouzel	25	5,23%
R. Castel	24	5,02%
P. Fustier	22	4,60%
C. De Robertis	20	4,18%
M. Capul/M. Lemay (De l'éducation spécialisée)	18	3,77%
CSTS	15	3,14%
P. Bourdieu	12	2,51%
P. Gaberan	12	2,51%
B. Bouquet	10	2,09%
M. Lemay	10	2,09%
S. Paugam	10	2,09%
D. Winnicott	10	2,09%

Ce qui nous paraît repérable dans cette étude des auteurs de référence, c'est justement la difficulté à constituer une « bibliothèque idéale », les sources étant très diverses, tant par le nombre d'ouvrages, que par le nombre d'auteurs. Avec seulement 20 citations pour « Les métamorphoses de la question sociale » et 25 citations pour Joseph Rouzel, les « best-sellers » ne sont pas des incontournables.

Nous nous étonnons de la non-actualisation des références des formateurs⁴³¹. La quasi-totalité des ouvrages cités a été publiée il y a plus de 15 ans ! Nous faisons l'hypothèse que :

- l'abandon de la règle du quart temps « lecture-recherche » comme référence commune,
- l'utilisation de ce temps comme variable d'ajustement du temps de travail, aboutit à un appauvrissement progressif, par non-actualisation des connaissances, du savoir des formateurs.

✓ *« On ne prend pas assez le temps, on n'en a pas assez non plus, pour lire. Pour continuer, parce que mon boulot, il exige d'être curieux et d'être hyper curieux sur un champ vaste, l'éducation spécialisée, c'est vaste. On n'a pas assez de temps, et quand on vole un peu de temps, c'est passionnant en même temps que de bouquiner, mais*

⁴³¹ L'enquête menée sous la direction de Joël Cadière et Gilbert Clavel en 2008, auprès de formateurs de Rhone-Alpes, confirme notre analyse : « Les auteurs de référence proposés par les formateurs ou responsables de mémoire sont essentiellement les auteurs classiques, "fétiches" : Winnicott, Dolto, Fustier, Freud ; Crozier, Bernoux ; Bourdieu, Goffman, De Singly, etc. Autrement dit ceux qu'ils ont lus ou étudiés lors de leurs études universitaires, et qui leur servent de références à transmettre aux étudiants. « Rien après 1990 », dit l'un d'eux. Tout au plus vont-ils parfois élargir leurs connaissances en préparant un cours. La transmission d'auteurs et de champs théoriques est pour l'essentiel figée davantage sur des acquis qu'en prise avec des travaux récents. En effet, les formateurs manifestent dans leur ensemble peu de connaissances des productions locales ou récentes ("je n'ai plus le temps de lire", "je ne fais plus de veille", tout au plus "le centre est abonné à des revues nationales que je consulte parfois", ...), des lieux de production. » Cadière Joël, Clavel Gilbert, PFRAS, La recherche : quelle transmission pour les formations aux professions sociales ?, décembre 2008

moi quand je vais déposer des bouquins au CRD, je me dis : « cette fois je ne dépose qu'un bouquin et je reste cinq minutes ». Mais non, tu mets 3h. Moi, je photocopie des sommaires, et puis du coup, on n'a pas le temps. À côté de ça, on lit beaucoup de travaux d'étudiants qui fait que... Mais c'est vrai que ça, si ça se serait peut-être une revendication, d'avoir du temps pour bouquiner, continuer à se documenter, et puis parce que l'on en a besoin dans nos boulots. Quand on file des bibliographies à nos étudiants, enfin, ça va bien de continuer à filer Michel Lemay. Je dis ça, et puis, les bibliographies sont les mêmes, je me dis : "c'est pas possible, qu'est-ce que l'on fait, qu'est-ce que l'on fait ?". On ne prend pas suffisamment le temps d'actualiser. » (Lilou

3 - Recherche et productions d'écrits : l'émergence d'une « élite »

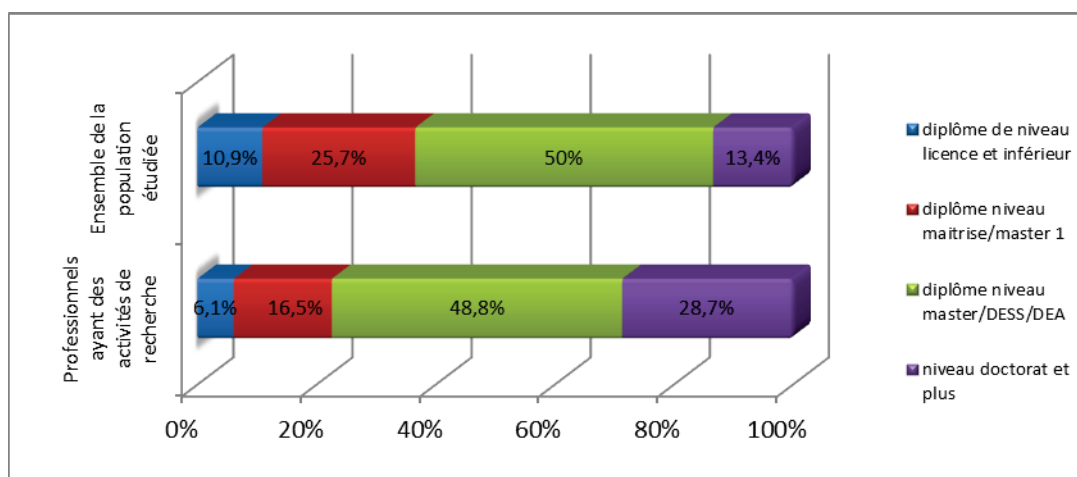
3.2 - Activités de recherche

38% des professionnels ont des activités de recherche qu'ils réalisent pour 47% dans le cadre de leurs activités professionnelles et pour 53% d'entre eux à titre individuel. Un tiers de ces « chercheurs » participent aux activités d'un laboratoire de recherche.

Une majorité des enseignants d'université (89%) ont des activités de recherche qui sont inhérentes à la définition de leur poste. Parmi les autres professionnels, les directeurs et les enseignants de lycée sont les moins concernés par les activités de recherche (respectivement 24 et 29% d'entre eux). Quant aux formateurs et aux cadres intermédiaires, la part de la recherche est identique dans les deux groupes (38%) et égale à la moyenne de la population étudiée.

Les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à déclarer avoir des activités de recherche : 43,7% contre 35%. Si l'âge et le niveau d'intervention ont peu d'incidences sur les activités de recherche, en revanche, le niveau de diplôme a une influence forte.

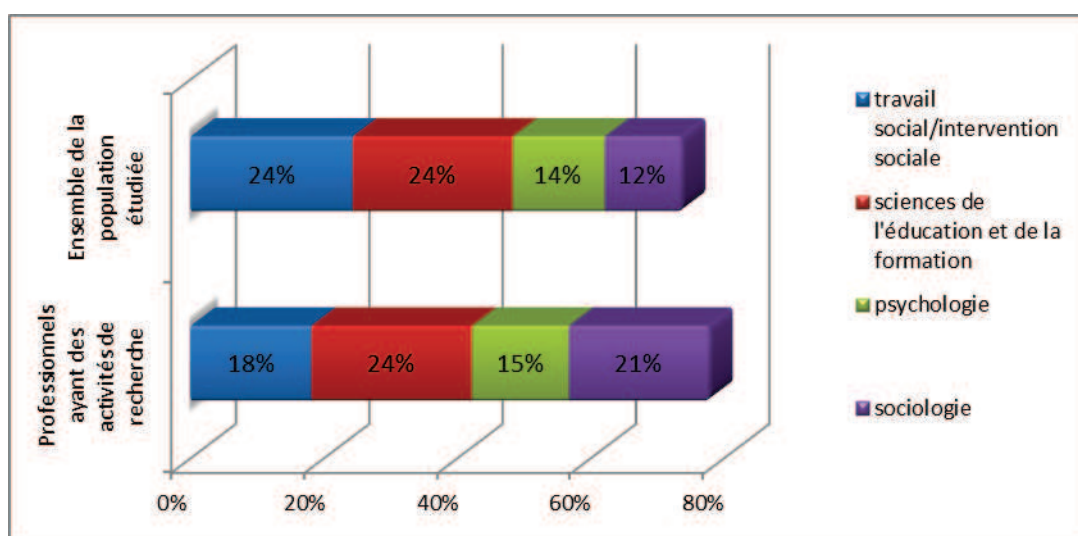
Figure 71: Comparaison de la population globale et des « chercheurs », selon le niveau de diplôme le plus élevé



Le sous-groupe des « chercheurs » compte 28,7% de docteurs contre 13,4% dans la population globale étudiée. 81% des docteurs sont impliqués dans la recherche alors qu'il n'y a que 37% de professionnels de niveau master, et moins de 25% de niveau maîtrise et inférieur.

De même, la comparaison de la discipline du diplôme le plus élevé des chercheurs et de la population globale fait apparaître une part équivalente pour les sciences de l'éducation et la psychologie mais une forte progression de la sociologie (+ 9,5%) au détriment notamment du travail social (- 6,2%)

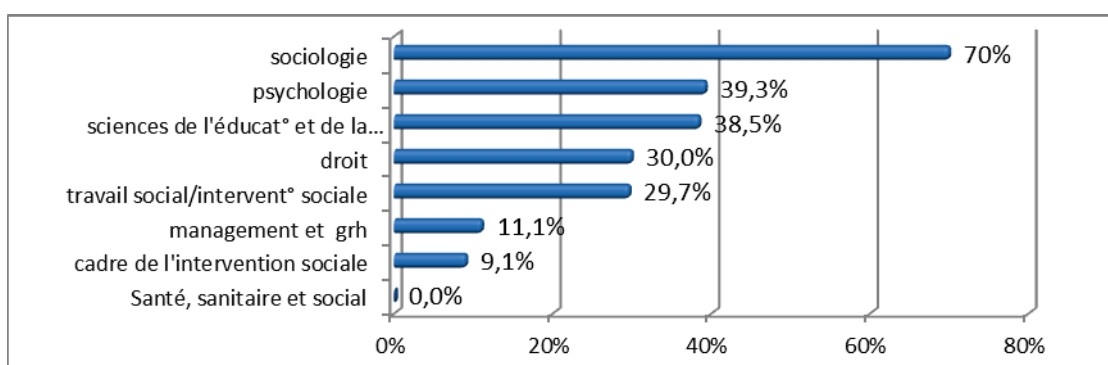
Figure 72 : Comparaison de la population globale et des « chercheurs », selon la discipline du diplôme le plus élevé



70% des professionnels qui ont un diplôme (le plus élevé) en sociologie font de la recherche contre seulement 39% pour la psychologie, 38,5% pour les sciences de l'éducation, 30% pour le droit et le travail social, et moins de 12% pour les autres disciplines.

Alors que n'est pas résolu la question du travail social comme discipline autonome, on ne peut que faire le constat d'une domination de deux champs sur les activités de recherche sur le social : les sciences de l'éducation et la sociologie; les sociologues étant beaucoup plus actifs et investis dans la recherche.

Figure 73 : Part de professionnels ayant des activités de recherche selon la discipline du diplôme le plus élevé



Parmi les professionnels que nous avons rencontrés, seuls quatre mentionnent des activités de recherche : trois docteurs et une psychologue. Les conditions qui leur sont données pour faire de la recherche ne sont pas les mêmes : sur le temps personnel pour Maurice et Carine, sur du temps dégagé par l'institution pour Édouard et Malika.

✓ « Je participe à un travail dans le cadre d'un groupe de DEIS qui fait un travail sur la question des hommes assistants familiaux. Donc que je participe à la recherche. Sinon, pas directement en termes de recherche, je participe à des articles. Il y a un livre qui est sorti il y a deux ans. [...] Tout ce qui est préparation de ce livre, c'est souvent le week-end, en dehors du temps de travail. Pour des raisons, alors quand je peux, mais c'est rare, pour des raisons de disponibilité. » (CW, psychologue)

✓ « Pas du tout, pas du tout. Ce que je fais comme article, sauf des, par exemple cet après-midi, si vous n'étiez pas venus, je serais allé, le CNAM me demande un article, que j'avais déjà amené, à retravailler, je l'aurais fait, j'ai pris de l'avance, parce que j'ai corrigé aussi des copies chez moi. [...] Autrement dit le temps que je passe ici, c'est en dehors de mon temps de travail. » (JPK, docteur en sociologie)

✓ « Là, je suis lancé sur une recherche de deux ans sur le handicap rare. On a commencé déjà un peu à travailler, mais on commence là, le 5 juillet. Je suis chargé d'études au C. [...] J'ai du temps dégagé pour faire ça. Enfin, j'ai du temps dégagé pour faire ça, après, c'est à moi de me débrouiller. (ES, docteur en anthropologie)

✓ « C'est-à-dire que c'est un groupe de recherche que l'on est en train de monter. Et puis voilà, on n'est plus dans cette volonté de vouloir construire cela, voir comment cela peut marcher, de produire éventuellement quelque chose, un ouvrage, un article collectif, etc. pour après faire reconnaître cette partie-là. On l'a fait reconnaître en interne, c'est-à-dire que la direction nous suit complètement, elle nous a attribué des heures à toutes les personnes qui s'engageaient là-dedans. » (MB, docteur en sociologie)

Les autres ne participent pas à des activités de recherche. Certains le regrettent, d'autres ne se sentent pas concernés. Ils n'y a de toute façon aucun temps prévu dans leur emploi du temps pour cette activité.

D'autres, enfin, observent avec inquiétude les mouvements en cours dans leurs établissements. Les Pôle recherche formation Action sociale (PREFAS) se mettent en place

mais concentrent l'activité de recherche sur un service, voire une personne. Ainsi, dans ces établissements, l'activité de recherche n'implique que quelques formateurs.

✓ *Alors, c'est un sujet qui fâche. Il y avait un secteur recherche, le ..., qui n'existe plus depuis un moment mais qui se fait indirectement, ce qu'on appelle le PREFAS. Donc il y a une personne, son poste est en partie sur ce travail-là, de recherche.* » (Emmanuelle)

✓ *Non parce qu'actuellement on a un service recherche qui fait de la recherche pure et dure, donc c'est ce service-là qui le fait. [...]. Alors, c'est une orientation stratégique parce que notre institution va se transformer en Haute école pratique en action sociale. Pour être labellisé HEPAS, il faut effectivement qu'il y ait de la recherche et des chercheurs dans sa constitution. Mais là, ils ont affecté certaines personnes. [...] Et du coup, on se plaint nous qu'il n'y ait pas forcément de lien entre ce pôle recherche et les responsables de formation.* (Annie)

Si 40% des formateurs revendiquent des activités de recherche, ils ne sont plus que 22% à les inscrire dans leurs activités professionnelles. « *On sent une évolution chez les formateurs dont beaucoup ont aujourd'hui un doctorat et publient des travaux de recherche. Leur situation est néanmoins délicate, car c'est souvent sur leur temps libre, une fois leurs activités pédagogiques effectuées, qu'ils peuvent mener leurs recherches. On bute là sur une question de moyens puisqu'il s'agit pour leurs employeurs d'assurer leur remplacement.* »⁴³²

Là où l'on aurait pu penser que les PREFAS ouvrent des opportunités pour les formateurs de développer des activités de recherche, les quelques éléments de notre enquête tendraient plutôt à montrer que les établissements de formation ont répondu à l'injonction en développant des secteurs recherche confiés à quelques professionnels. Il va sans dire que les docteurs sont les mieux placés pour se positionner sur ces postes. Ainsi, on peut s'interroger sur les stratégies en cours :

- s'agit-il de donner la possibilité aux formateurs en travail social de développer des activités de recherche ? On se positionne ici dans une stratégie de professionnalisation des acteurs.

- s'agit-il pour les établissements de formation en travail social d'ouvrir des laboratoires de recherche (pour lesquels ils vont recruter, en interne ou en externe, des docteurs) afin de montrer une capacité à faire jeu égal avec l'université ? C'est à une stratégie de positionnement d'institutions dans un espace concurrentiel que nous avons à faire ici.

Les témoignages des professionnels et les données issues de l'enquête nous font plutôt pencher vers la deuxième hypothèse. Les enjeux sont très forts actuellement et se ressentent dans les positionnements des établissements, des collectifs mais aussi des individus.

✓ *« Je suis membre du conseil scientifique du PREFAS. Dans ce conseil scientifique, il y a des gens qui viennent de plusieurs instituts de formation et ce qui est très intéressant, c'est que, on est deux universitaires, et parmi les formateurs qui sont là, il n'y en a pas un qui est travailleur social, et c'est moi qui suis travailleur social. Donc, il me semble que le dogme est aujourd'hui fortement battu en brèche. Ce n'est plus du*

⁴³² Jaeger Marcel, Développer la recherche pour donner une légitimité aux savoirs des travailleurs sociaux, *ASH*, n° 2728, 14 oct. 2011, p. 31

tout une règle y compris de recrutement dans les EFTS. Et moi ce que j'en perçois à travers le PREFAS, donc c'est la région et les écoles de la région, donc que je ne veux pas dire que la position de ces instituts est une position générale, mais ce que j'observe quand même, on est à la chasse aux universitaires plutôt qu'à la chasse aux travailleurs sociaux. Et que les profils tels qu'ils sont définis, même si ce n'est pas écrit clairement, les profils attendus de la part des EFTS, c'est de recruter des gens qui aient une carte de visite universitaire ou en tout cas un cursus universitaire au moins jusqu'au doctorat, si on peut trouver plus c'est mieux, mais pas nécessairement une expérience travail social. Parce que la recherche devient quand même le label pour tout le monde, voilà. » (Céline)

En 1995 déjà, le rapport Villain posait la question en ces termes : *« Le statut des formateurs permanents n'apparaît pas être de nature à leur permettre, au-delà des heures de recherche personnelle afin de préparer leur enseignement, de consacrer un temps significatif à la recherche comme aux études utiles à la connaissance de leur environnement. Il y a donc la nécessité de concevoir une incitation statutaire à leur participation à la recherche. »*⁴³³

De ce point de vue là, non seulement le statut des formateurs n'a pas changé mais la dérégulation du cadre d'exercice ne semble pas favorable à l'ouverture vers la recherche, sauf pour quelques-uns sans doute. Sans la qualifier de marginale, la recherche n'est pas au cœur des pratiques des formateurs.

Mais l'on peut également s'interroger sur l'attrait des professionnels pour des activités peu portées par les établissements de formation. Comment expliquer l'investissement de près de la moitié des chercheurs dans une activité qu'ils réalisent à titre individuel ? Doit-on voir là une activité annexe valorisée et porteuse en terme de construction de carrière et notamment d'accès à l'université ? Y'aurait-il un profil particulier de formateur-chercheur ?

3.3 - Activités d'écriture

43,6% des professionnels déclarent avoir été auteurs d'article ou d'ouvrages au moins une fois⁴³⁴. Pour 50% d'entre eux, il s'agit d'une activité exceptionnelle (moins de 3 articles ou ouvrages publiés), pour 35% d'une activité occasionnelle (3 à 8 publications) et pour 15% d'une activité régulière (plus de 8 publications). Nous nommerons cette dernière catégorie les auteurs réguliers.

Les hommes publient plus que les femmes : 55% des hommes sont auteurs contre 37,4% des femmes.

Les enseignants d'université sont ceux qui écrivent le plus (89%), mais, là encore, cela fait partie de leurs activités professionnelles. Au sein des EFTS, il n'y a pas de différence significative entre les différents postes, tous proches de la moyenne. Les enseignants de lycée ne sont que 30% à avoir déjà publié.

⁴³³ Villain D., Op. cit., p. 253

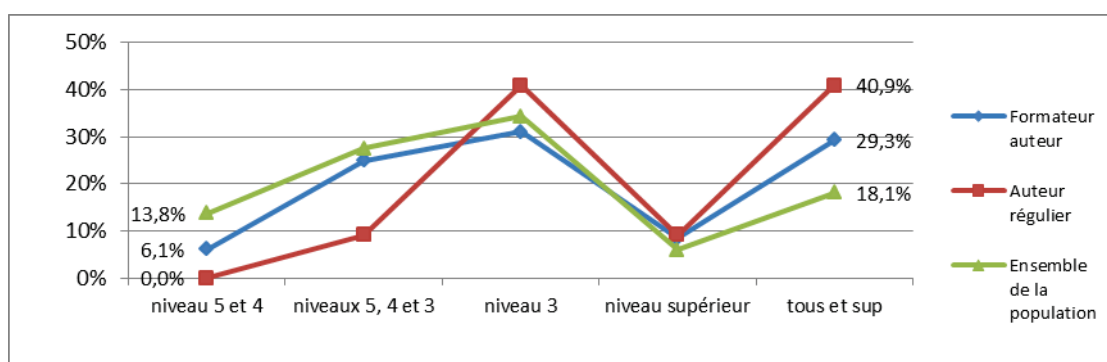
⁴³⁴ Notre enquête ne nous permet pas d'avoir d'éléments plus précis sur la nature des écrits produits. Sans vouloir dénigrer en aucune manière les pratiques d'écriture, écrire un article témoignant de son activité dans une revue professionnelle ou proposer une contribution sur une recherche dans un ouvrage collectif, ne relève pas du même registre d'écriture.

Le niveau de diplôme a des incidences sur le fait d'être auteur : 81,5% d'entre eux ont un diplôme de niveau I, dont 30% un doctorat. D'ailleurs, 95% des docteurs se déclarent auteurs.

Chez les auteurs réguliers, ce sont 96,2% des professionnels qui sont détenteurs d'un diplôme de niveau I dont 73% de docteurs.

Être auteur a des incidences sur l'activité professionnelle, puisque l'on peut observer des différences importantes pour les niveaux d'intervention des professionnels. Le graphique ci-dessous montre les niveaux d'intervention de notre population d'étude, du groupe des formateurs-auteurs et du sous-groupe des auteurs réguliers.

Figure 74 : Comparaison des espaces d'intervention professionnelle, selon les pratiques d'écriture



Les auteurs, dans leur ensemble, interviennent plus fréquemment de manière transversale (du niveau V et supérieur) et moins au niveau IV et V. Quant aux auteurs réguliers, aucun d'entre eux n'intervient exclusivement dans les niveaux IV et V alors que 40% intervient transversalement du niveau V au niveau I.

L'analyse des activités de recherche et d'écriture nous permet de nommer de l'existence d'un groupe représentant « l'élite » du groupe des formateurs en travail social. Rassemblent environ 10% de la population, ses membres ont au moins trois caractéristiques communes : ils possèdent un doctorat, participent à des activités de recherche et sont auteurs réguliers d'articles ou d'ouvrages. Ces professionnels, majoritairement des hommes (58%), ont une moyenne d'âge de 50 ans très proche de la moyenne d'ensemble. Ils sont formateurs (55,6%), cadres intermédiaires (20%) ou universitaires (17,8%) et exercent dans des EFTS (75,6%) et des IUT (15,6%).

On ne trouve pas ces formateurs dans les établissements de formation qui dispensent exclusivement des formations de niveau V et IV. En revanche, ils interviennent dans les formations de niveau III et sont surtout ceux que l'on trouve comme intervenants transversaux du niveau V au niveau I et II.

Chapitre 9 - La segmentation du groupe professionnel : une hiérarchie par niveau de formation

*« On peut se douter que les professions, une fois reconnues, ne le seront pas nécessairement pour l'éternité. D'abord loin de former des mondes homogènes, elles consacrent une énergie considérable à laver en famille le linge sale des conflits internes de compétences entre les différents segments qui les composent. C'est-à-dire que la survie de la profession est subordonnée au succès du travail de négociation perpétuellement recommencée. »*⁴³⁵

Nous l'avons vu, le groupe des formateurs en travail social est composite et hétérogène. Pourtant, nous pensons qu'il existe suffisamment de points communs entre ses membres pour prôner l'existence d'un groupe professionnel. Toutefois, il nous faudra observer les conflits internes qui agitent inexorablement le secteur. L'histoire révèle des tensions entre les comités d'entente, représentant des métiers, puis entre les associations professionnelles -le GNI et l'AFORTS- représentant d'un côté les « grosses » écoles multifilières et de l'autre les petites écoles. À l'intérieur même des écoles, n'existe-t-il pas des hiérarchisations selon le diplôme, selon le niveau d'intervention, selon le sexe ? Nous prendrons appui sur les travaux d'Emmanuelle Pottier qui a repéré, chez les formateurs d'adultes, une hiérarchisation entre les segments et des filières d'emplois invisibles, permettant d'envisager des mouvements entre les grands mondes de la formation.

Ces filières d'emploi invisibles, car non instituées, permettent à des professionnels qui débutent dans les activités les moins valorisées d'accéder à une position plus prestigieuse, par exemple en passant d'un poste de formateur dans l'insertion des demandeurs d'emploi à un poste de coach dans une entreprise.

1 - La polyvalence du formateur en travail social

Dans l'hypothèse d'une hiérarchie dans le groupe professionnel, nous avons cherché à savoir si le type de formation dans lequel le formateur intervient pouvait être un élément de catégorisation.

Premier constat : un peu plus d'un tiers (36,9%) des formateurs n'interviennent que dans une formation. C'est donc que 63% interviennent dans 2 formations au moins, et pour 32% c'est dans trois formations ou plus. Le nombre moyen de formations accompagnées est de 2,3. Il est un peu plus élevé pour les hommes (2,72) que pour les femmes (2,12). Ainsi, si nous pouvions nous interroger sur l'appellation « formateur en travail social », il semble bien que les pratiques d'accompagnement montrent qu'une majorité de formateurs n'est pas cantonnée dans la formation de son métier d'origine.

Des différences assez nettes apparaissent en fonction des formations : les formateurs d'EJE, de CESF sont ceux qui sont les plus concernés par les interventions mono sections. À

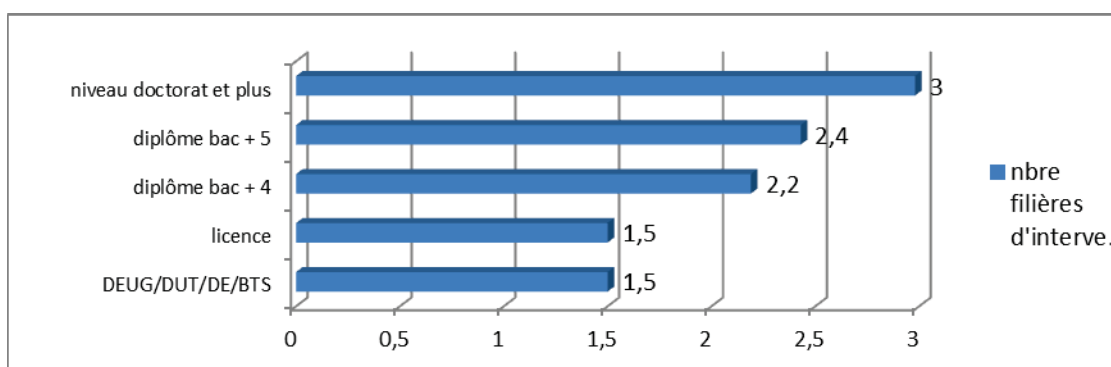
⁴³⁵ Paradeise Catherine, Comprendre les professions : l'apport de la sociologie, *Sciences humaines*, n° 139, juin 2003, p. 27
254

l'inverse, les formateurs qui interviennent dans les sections TISF, ME, ETS et MF ne sont presque jamais mono sections.

Des différences sont repérables selon le lieu d'emploi : le nombre de sections où les formateurs interviennent est de 2,5 dans les EFTS et de 1,8 dans les organismes de formation. Ainsi, plus la structure dispose de sections différentes, plus les formateurs sont amenés à intervenir dans un nombre de sections important. Toutefois, même dans les écoles multi sections, la polyvalence semble avoir ses limites : dans les EFTS, qui ont en moyenne 7 sections, les formateurs interviennent en moyenne dans 2,5. Seulement 10% des formateurs interviennent dans 5 sections ou plus.

Le niveau de diplôme le plus élevé a des incidences importantes puisque le nombre de sections où le formateur intervient augmente avec le niveau de diplôme. Plus on est diplômé et plus on est polyvalent.

Figure 75 : nombre de filières d'intervention selon le diplôme le plus élevé obtenu



La polyvalence est également dépendante de la trajectoire professionnelle antérieure : les professionnels qui ont occupé des postes universitaires interviennent, en moyenne, dans 3,5 sections. Ils sont principalement diplômés en sociologie (45%) et en psychologie (20%) et sont, sans doute, en charge des cours correspondants à leurs disciplines. Ainsi, si l'on peut parler de polyvalence pour la diversité des sections, il s'agit plutôt d'une spécialisation dans le type d'activité.

Nous pouvons donc confirmer l'existence d'un « formateur en travail social » ayant comme spécificité d'intervenir dans plusieurs sections voire plusieurs filières sans se limiter à la section correspondant à son diplôme d'origine. Toutefois, différents profils se distinguent et permettent de faire l'hypothèse d'un double aspect dans la polyvalence : le nombre de sections où interviennent les formateurs, que nous nommerons espace d'intervention, et la diversité du type d'actions de formations. D'un côté, nous trouvons des universitaires qui disposent d'un espace d'intervention très large mais des types d'actions limités (figure de l'enseignant). De l'autre côté, des formateurs également spécialisés mais dans un champ peu transférable à l'ensemble des formations, par exemple les paramédicaux et les enseignants en économie sociale et familiale, conjuguent un espace d'intervention peu développé et des types d'activités réduites.

Entre ces extrêmes, les travailleurs sociaux connaissent des types d'activités variées mais un espace d'intervention plus ou moins ouvert : du plus spécialisé (EJE, cadres) au plus généraliste (ES, animateur).

Nous pouvons repérer un modèle de la polyvalence construit sur la diversité du type d'activité (cours, accompagnement individuel, travaux de groupe,...), mais également sur l'ouverture de l'espace d'intervention mesuré au nombre de sections d'intervention. L'analyse de l'activité des formateurs nous permettra d'étayer ce schéma.

1 - Une hiérarchie construite sur les niveaux de formation

Nous avons repéré une polyvalence du formateur, mais qui est limitée, puisque très peu d'entre eux interviennent dans plus de trois formations (19%). Cela ne peut s'expliquer uniquement par la structure des écoles : 69% des écoles de notre étude disposant de plus de trois sections. Ainsi, c'est donc bien que les formateurs interviennent dans moins de sections que l'école n'en dispose. Comment expliquer ce phénomène et sur quels critères l'étayer ?

Les interventions dans des formations supérieures sont plus facilement accessibles aux professionnels les plus anciens et les plus diplômés : 80% des formateurs de plus de 40 ans intervenant au niveau I et II ont un diplôme de niveau I.

Nous confirmons ainsi l'hypothèse d'une hiérarchisation des formations appuyée sur 3 niveaux de segmentation : le niveau V et IV, le niveau III et le niveau supérieur (I et II). Pour étayer cette proposition, nous avons regardé pour chaque formateur les différentes sections dans lesquelles il intervient.

Premier constat : le diplôme en travail social possédé est à mettre en lien direct avec les sections dans lesquelles le formateur interviendra. 57,5% des EJE interviennent exclusivement dans une section EJE, 38,3% des ASS en section ASS, 34% des CESF en section CESF, 26% des ES en section ES. Le cloisonnement entre métiers est toujours d'actualité. Cela confirme notre hypothèse, énoncée dans l'introduction, d'une segmentation selon le métier d'origine des formateurs et le diplôme préparé.

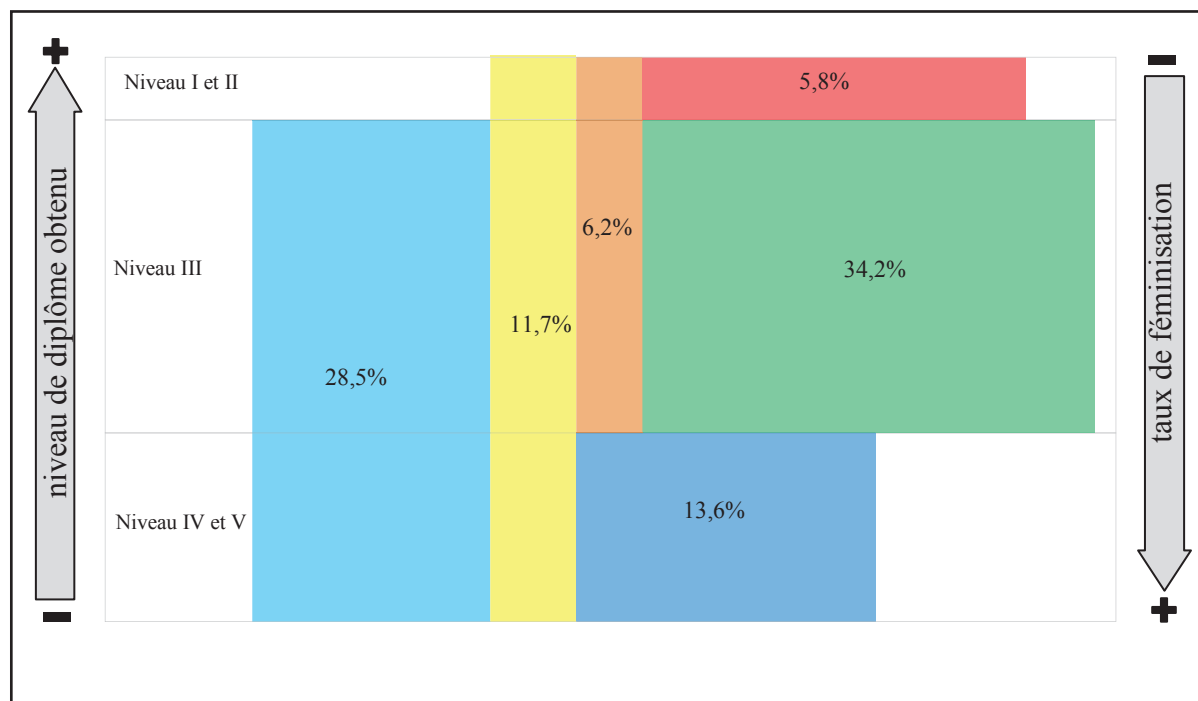
Toutefois, nous aurions attendu un cloisonnement beaucoup plus fort entre sections, alors que ces chiffres montrent l'existence de porosité. Par exemple, 12% des formateurs diplômés AS et 15% des diplômés EJE interviennent dans des sections ES. Il apparaît donc assez clairement que la transversalité existe au sein des mêmes niveaux de formations : des formateurs peuvent intervenir dans plusieurs sections de même niveau. En revanche, entre niveaux, il y a une plus grande étanchéité, et plus les niveaux s'écartent plus l'étanchéité est grande. 6% des formateurs interviennent (non exclusivement) à la fois dans des formations de niveau V et dans des formations supérieures et 8% dans des formations de niveau IV et de niveau supérieur. La porosité est plus grande entre niveau V et niveau III (17% des formateurs) et surtout entre niveau IV et niveau III (30% des formateurs).

L'activité des formateurs s'organise principalement autour des formations de niveau III. 77,9% d'entre eux interviennent dans au moins une formation de ce niveau et 33,4% exclusivement à ce niveau. Les formateurs qui s'investissent exclusivement dans les niveaux

inférieurs (IV et V) représentent 13,8% et dans les niveaux supérieurs (I et II) 6% de l'ensemble.

Nous avons représenté les espaces d'intervention des formateurs dans le graphique ci-dessous.

Figure 76 : Les espaces d'intervention des formateurs selon les niveaux de formation



Exemple de lecture : 6,2% des formateurs interviennent dans des formations de niveau III et des formations supérieures

Nous confirmons donc l'existence d'un système peu perméable entre les différents niveaux de formation notamment entre les niveaux IV et V et les formations supérieures. L'entrée par les formations de niveau III semble permettre une ouverture aux niveaux inférieurs et supérieurs, mais en revanche, si l'on entre par le niveau IV ou V, il sera plus compliqué d'accéder au niveau supérieur. Afin de repérer une probable hiérarchie, nous avons rassemblé et comparé un certain nombre de caractéristiques du groupe des formateurs qui interviennent exclusivement dans les niveaux V, III, supérieur, et du groupe de ceux qui interviennent de manière transversale sur des niveaux V ou IV à I ou II.

Les professionnels qui interviennent exclusivement en niveau V sont très majoritairement des femmes (85%) occupant des postes de formatrices (79%) ou de cadres intermédiaires (17,7%) dans des EFTS (51,5%) ou des organismes de formation (39,4%). Près de la moitié d'entre elles sont à temps partiel.

Les professionnels de ce groupe ne sont que 50% à être titulaires d'un DE en travail social. Ce groupe est le moins qualifié : 38,2% de ses membres ont un diplôme de niveau bac + 3 maximum, 23,5% niveau bac + 4, 38,2% niveau bac + 5. C'est le seul groupe qui ne compte aucun diplômé de niveau doctorat. Les disciplines dominantes du diplôme le plus élevé sont les sciences de l'éducation (32,4%), le travail social (24,3%) et la psychologie

(16,2%). Ces professionnels sont ceux qui obtiennent ce diplôme le plus élevé le plus tôt (34,2 ans).

La durée d'expérience professionnelle avant d'accéder au poste de formateur est de 12,2 ans et se réalise dans des postes d'ES (17,9%), de formateur (14,3%) ou d'animateur (14,3%). C'est le seul groupe où les formateurs sont aussi présents. Le nombre d'emplois avant l'entrée en poste est de 1,55 et n'intègre un poste de cadre que dans 18,8% des cas. L'âge d'entrée en poste est de 36,6 ans et fait suite à des vacances pour 66,7% des professionnels mais 10% seulement travaillent dans leur lieu de formation. Enfin, 12,1% de ces formateurs ont évolué dans leur poste de formateur.

Ce groupe rassemble donc les femmes les moins diplômées, sur des postes souvent à temps partiel, issues principalement d'autres secteurs que le travail social, notamment la formation d'adultes ou l'animation. Ce sont également elles qui sont les moins bien payées et ont le moins évolué dans leur carrière.

Ce groupe nous semble caractériser un nouveau type d'activité qui s'est développé en même temps que l'explosion des formations de niveau V. Cela produit de nouveaux profils de formateurs, tant par leurs caractéristiques que par leur lieu d'exercice. C'est également pour ce type d'activité que l'on va observer une concurrence entre EFTS et organisme de formation, qui vient mettre fin au quasi-monopole des premiers, ouvrant ainsi le champ des formations en travail social au secteur plus large de la formation des adultes.

Les professionnels qui interviennent exclusivement dans des formations de niveau III sont les plus nombreux (1/3 de notre population).

Ils sont principalement formateurs (71,4%), enseignants de lycée (13%) ou cadres intermédiaires (9,3%) et comptent 75% de femmes dans leur rang. 86% d'entre eux possèdent un DE en travail social, c'est le taux le plus élevé de ces groupes. 13,2% ont un diplôme de niveau inférieur à bac + 4, 32,1% de niveau bac + 4, et 54,7% de niveau master ou doctorat. Les diplômes en travail social sont les plus nombreux (31,1%), viennent ensuite les sciences de l'éducation (23,7%) et, dans une moindre mesure, la psychologie et la sociologie (10,4% chacun). L'âge moyen d'obtention de ce diplôme est de 37,9 ans et dans 61% des cas il a été acquis avant la prise de poste de formateur. La durée d'expérience professionnelle avant l'entrée en fonction est de 15,5 années sur des postes de travailleurs sociaux (25,8% d'ASS, 22,7% d'ES, 10,2% d'EJE) ou d'enseignants de lycée (12,5%). Ces professionnels sont ceux qui ont la plus grande diversité d'expériences (moyenne de 2,9 emplois), mais pour seulement 19,2% dans des postes de cadre. 28,2% de ces formateurs travaillent dans leur lieu de formation, 65% y ont fait des vacances mais seulement 12,1% ont évolué dans leur poste.

Ce groupe rassemble principalement des travailleuses sociales qui ont complété leur parcours, avant leur prise de poste, par des formations supérieures en travail social ou en sciences de l'éducation. Un peu moins diplômées que l'ensemble de la population (54,7% de niveau I contre 63,1%), on peut faire l'hypothèse que leur parcours axé principalement vers le travail social peut limiter leur accès à des transversalités et leur évolution de carrière.

Troisième groupe étudié : les professionnels intervenant exclusivement dans des formations supérieures (niveau I et II).

Ce groupe est nettement moins féminisé (58% de femmes) et plus âgé (53,4 de moyenne d'âge). Les postes occupés sont majoritairement des postes de formateurs (58,3%), mais également dans des proportions équivalentes de cadres intermédiaires et de directeurs (20,8% chacun). Si la grande majorité exerce en EFTS (91%), on remarque une petite proportion de professionnels qui travaillent à l'université. Un peu plus des 2/3 est en possession d'un DE en travail social. Ce groupe est très clairement le plus diplômé puisqu'aucun professionnel n'a de diplôme inférieur au bac + 4, 20,8% ont une maîtrise ou un équivalent, mais surtout 79,1% ont un diplôme de niveau I dont 20,8% un doctorat. Si les sciences de l'éducation (27,3%) et le travail social (22,7%) restent dans le trio des disciplines les plus choisies, un nouveau champ apparaît avec force : le management (22,7%). La psychologie garde une petite place (13,6%) alors que la sociologie ne recueille aucun suffrage.

Ces professionnels sont principalement issus du travail social (poste dans l'emploi le plus long : 31,8% d'ES, 18,6% d'ASS, 13,6% de CSE, 13,6% d'animateur). Ils sont les plus expérimentés (17 années d'expérience professionnelle en moyenne) et se singularisent par le passage par des postes de cadres : 45,5% ont occupé un poste de responsable hiérarchique préalablement à l'entrée en poste de formateur. Fidèles à leurs racines, 87% d'entre eux ont effectué des vacances et 36,4% travaillent dans l'établissement qui les a formés.

Ces professionnels ont une longue expérience dans le travail social, couronnée par un poste de cadre hiérarchique, conjuguée à un haut niveau de diplôme, tout cela en sachant « entretenir » leur réseau. La conjonction de ces éléments favorise les évolutions de postes dans les EFTS (54,2% des membres de ce groupe ont évolué dans leur poste) et permet l'accès au niveau de formation les plus prestigieux et aux salaires les plus élevés.

Dernier groupe étudié : les formateurs qui interviennent, non exclusivement, dans des formations de niveau V ou IV et dans des formations supérieures. Partant d'un constat de cloisonnement entre niveaux, nous avons voulu comprendre qui étaient ces formateurs qui franchissent les barrières.

Premier élément notable, c'est le seul groupe où les hommes sont majoritaires (57,4%). Ils sont formateurs (72,3%), cadres intermédiaires (17%) ou directeurs (8,5%) et exercent quasiment exclusivement (97,8%) dans des EFTS. 70% d'entre eux sont diplômés en travail social.

La qualification de ce groupe est forte : seulement 2% ont un niveau de diplôme inférieur à la maîtrise, 21,3% ont un diplôme de niveau bac + 4, et 76,6% ont un diplôme de niveau I dont 21,3% un doctorat. Les champs disciplinaires privilégiés sont la sociologie pour 26,7% des professionnels, le travail social (24,4%) puis les sciences de l'éducation (15,6%). C'est le seul groupe où la sociologie est autant présente.

La durée moyenne d'expérience professionnelle préalable est de 14,7 années et a été réalisée principalement sur des postes d'ES (47,6%), d'universitaires (9,5%), d'ASS (9,5%) ou d'animateur (9,5%). Un tiers du groupe a occupé un poste de cadre hiérarchique avant d'entrer en poste à l'âge de 38 ans (âge moyen). Nous repérons également dans ce groupe des

liens forts entre construction de carrière et accès au poste : 85% de ces professionnels ont assuré des vacances et 31,8% exercent dans l'école qui les a formés. Si le niveau de salaire est parmi les plus élevés (3 246 € en moyenne), ces formateurs ne sont pas pour autant ceux qui évoluent le plus dans leur poste (27,3% ont évolué).

Ces quelques éléments nous permettent de repérer que pour être un formateur « transversal », il vaut mieux être un homme, être fortement diplômé notamment en sociologie, savoir entretenir son réseau et réaliser sa carrière dans les EFTS. Nous trouvons dans ce groupe :

- des professionnels du travail social, éducateurs spécialisés surtout, expérimentés et fortement diplômés,

- des diplômés universitaires, principalement en sociologie, qui ont exercé à l'université dans des emplois précaires et se sont tournés vers les EFTS pour stabiliser leur carrière.

Le point commun est sans doute un fort attachement aux EFTS dans lesquels ils restent malgré un niveau de diplôme qui, en théorie, devrait leur permettre d'accéder à d'autres horizons, notamment l'université. C'est sans doute dans ce groupe que nous trouverons le plus d'« *universitaires déclassés* » qui ont renoncé à l'université ainsi qu'un certain nombre de travailleurs sociaux qui ont obtenu leur doctorat trop tardivement pour réussir à le valoriser dans une carrière universitaire.

L'étude de ces groupes par niveau de formation nous permet de repérer quelques éléments importants :

- le taux de féminisation diminue avec l'augmentation du niveau de formation d'intervention : 85% de formatrices au niveau V pour 58% au niveau supérieur ;

- le niveau de diplôme suit une courbe inverse : 38% de diplômés de niveau I pour les formateurs intervenants au niveau V, 79% pour les formateurs intervenants au niveau supérieur (I et II) ;

- on trouve chez les formateurs de niveau V des profils assez différents des autres groupes : moins diplômés en travail social, originaires d'autres champs (formation d'adultes et animation), ils sont diplômés et entrent en poste plus tôt mais ont peu d'évolution de carrière. Plus d'un tiers d'entre eux travaillent dans des organismes de formation, nouveaux acteurs du secteur ;

- être un homme, issu du travail social, fortement diplômé, ayant occupé dans sa longue carrière (15 à 17 ans) un poste de cadre hiérarchique et ayant su construire des relations avec les centres de formation (par exemple le lieu de sa propre formation) favorisent l'évolution de carrière et l'accès à des formations supérieures.

Une mise en perspective avec les logiques de segmentation développées par Florent Champy, présentées dans la première partie de ce travail, montre que plusieurs logiques sont à l'œuvre.

L'histoire du secteur montre une *segmentation hétéronome*, appuyée sur une logique de métiers, puis de filières. La segmentation du groupe se construit sur une spécialisation des professionnels à partir de leur diplôme d'origine et du choix de métier du « client ». Nous

l'avons précédemment développé : les écoles d'assistants de service social embauchent des formateurs assistants de service social qui vont former des futurs assistants sociaux, idem dans les écoles d'éducateurs, etc. Les frontières des territoires sont clairement établies et si des hiérarchies symboliques peuvent émerger entre segments, elles n'ont pas d'effet sur un groupe professionnel qui réussit malgré tout à trouver des points communs, à construire un cadre de travail et à intégrer des professionnels d'autres secteurs. Quelques nouveaux diplômes vont se greffer autour des métiers « historiques », par exemple les moniteurs éducateurs qui vont intégrer les écoles d'éducateurs pour constituer une filière des métiers de l'éducation spécialisée.

Le développement massif des formations de niveau V, et dans une moindre mesure de niveau I et II, va perpétuer cette logique de segmentation hétéronome :

- des établissements de formation (ou des organismes de formation) vont se spécialiser dans les formations de niveau V, initialement peu convoitées par les établissements historiques,
- d'autres vont compléter les filières déjà existantes en leur sein (par exemple : AMP, ME, ES, CAFDES) ;
- et/ou développer les coopérations nécessaires avec les universités (par exemple pour le DSTS, qui impose ce partenariat).

Mais en ouvrant le marché à de nouveaux acteurs, la logique de segmentation hétéronome va se doubler d'une segmentation organique (de différenciation à l'intérieur du groupe) dans une logique de spécialisation et de complémentarité des segments mais également d'extension du territoire. *« La spécialisation à l'intérieur des professions permet à ces dernières de concilier l'extension de leur territoire et le maintien d'un niveau de compétence qui les protège de la contestation extérieure. [...] La spécialisation des professionnels réduit ainsi la concurrence interne à la profession : dès lors que les spécialisations sont reconnues, elles cantonnent la compétition à l'intérieur de chaque segment. »*⁴³⁶

Inhérentes à la spécialisation, se développent des formes de hiérarchisation entre segments qui reproduisent les hiérarchies de diplômes du champ professionnel (du niveau V au niveau I) et les ségrégations sexuées verticales peu favorables aux femmes. Elles interrogent la place donnée à la relation pédagogique dans la hiérarchie implicite des actes professionnels.

Une étude des évolutions dans les pratiques professionnelles nous apportera certainement des éléments complémentaires.

⁴³⁶Champy F., 2009, Op. cit., p. 135

Chapitre 10 - L'évolution des activités

1 - Évolution du contexte

*« Les centres de formation en travail social sont confrontés à l'heure actuelle à de multiples défis. Parmi eux, le maintien d'une alternance fragilisée par les conséquences de la gratification des stages, l'intégration des formations sociales dans le processus de Bologne pour favoriser la mobilité des étudiants et la comparabilité des titres ou encore la nécessité de renforcer la position des centres face à une concurrence endurcie. »*⁴³⁷ Ces nombreux défis, auxquels nous pourrions rajouter les réformes de diplômes et la multiplication des voies d'accès aux formations, prennent appui sur des modifications du cadre juridique, et notamment :

- la loi de 1998 sur l'égalité des chances : ouverture de la qualification aux personnes en situation d'emploi ou en démarche de reconversion professionnelle ;
- la loi du 17 janvier 2002 dite de modernisation sociale : validation des acquis de l'expérience ;
- la loi du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales : double pilotage État-région ;
- les décrets du 31 janvier 2008 et du 21 juillet 2009 relatifs à la gratification et au suivi des stages en entreprise.

Nous avons pu décrire précédemment un groupe relativement homogène tant dans les processus de socialisation professionnelle à l'œuvre (possession d'un diplôme initial en travail social puis d'un diplôme supérieur, longue expérience professionnelle dans le travail social, sélection par les vacances, entrée par cooptation) que dans les pratiques des professionnels.

Une segmentation existe, construite initialement selon une logique hétéronome, le développement continu et permanent du champ des formations sociales et la multiplication des acteurs sur le marché. Elle s'est doublée d'une segmentation organique, dont on ne mesure encore qu'une partie des conséquences. Si l'ensemble paraissait s'articuler suffisamment harmonieusement pour permettre un équilibre intra-professionnel, il semble que les modifications actuelles peuvent générer des ruptures dans un groupe en cours de professionnalisation.

1.2 - Des nouveaux acteurs dans la formation

La situation de monopole des établissements de formation en travail social est remise en cause de manière assez forte à différents niveaux.

⁴³⁷ Darmon Laëtitia, Les écoles à la veille d'une reconfiguration, TSA n°21, avril 2011, p. 18

La multiplication des certificateurs et des certifications⁴³⁸ engendre un accroissement du nombre d'acteurs « *renforcé par la réactivation des politiques de l'emploi en direction des « premiers niveaux » de qualification* »⁴³⁹. Ainsi, les formations de niveau V sont dispensées par les établissements de formation en travail social mais également par des organismes de formation privée, par des lycées techniques, par des GRETA...

Or, dans ces établissements qui ne se sont pas construits sur la même histoire, le formateur est d'abord « formateur pour adultes » ou « enseignant » avant d'être « formateur en travail social ». Ces organismes ont su s'adapter aux exigences réglementaires : ils ont recruté des travailleurs sociaux.

Les formations de niveau III sont directement en concurrence avec les licences professionnelles mises en place par les universités à la rentrée 2000.

Les formations supérieures du travail social sont, pour un certain nombre, préparées conjointement avec les universités (notamment les DEIS). Pour autant, les Masters en intervention sociale se multiplient et viennent là encore en concurrence directe avec les diplômes d'État en travail social.

La multiplication des acteurs intervenant dans les formations en travail social provoque de fait l'entrée des établissements dans un marché ouvert. Ayant historiquement réussi à verrouiller leur champ d'intervention en développant un quasi-monopole sur la préparation des diplômes d'État en travail social, les établissements de formation ne sont pas tous prêts à affronter une entrée sur le marché de la formation.

Concurrencés par le « haut » et par le « bas », les établissements de formation en travail social « *réintègrent progressivement le monde commun de la formation professionnelle [...]; à l'égal de tous les autres organismes de formation de droit privé. Ces évolutions dessinent un environnement plus complexe et moins prévisible. La spécificité des formations sociales s'estompe.* »⁴⁴⁰

1.3 - Deux lignes de tension : individualisation et transversalité

L'évolution des dispositifs de formation et la multiplication des modes d'accès sont porteurs d'un mouvement d'individualisation des parcours de formation que nous pouvons illustrer par deux exemples : la VAE et la FOAD.

L'accès aux diplômes par la voie de la validation des acquis et de l'expérience – VAE – est possible depuis 2002. L'hétérogénéité des publics accueillis, tant du point de vue des diplômes et des expériences que des motivations⁴⁴¹, et les dispositifs pédagogiques spécifiques induisent des nouvelles pratiques. De par sa nature même, la VAE nécessite

⁴³⁸ « Nous assistons à une prolifération de diplômes, 143 au total, délivrés à la fois par les ministères du Travail, de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports et même de l'Agriculture » (Jaeger Marcel, *Directions* n° 78, oct. 2010, p. 22)

⁴³⁹ Cany Olivier, Les formations sociales à l'épreuve de l'évolution des politiques publiques, in Gueguen Jean-Yves et coll., *L'année de l'action sociale*, Dunod, 2009, p. 162

⁴⁴⁰ Ibid., p. 162

⁴⁴¹ Crognier Philippe, Accompagner les candidats à la VAE – Le mythe de la juste distance, *Savoirs*, n°22, 2010, p. 132-152

l'individualisation des parcours de formation : « *d'une vision classique d'école pour qualifier à un métier, on passe aujourd'hui à une représentation de plateforme multi-services et multi-ressources. S'il s'agit toujours de préparer à un métier, il faut abandonner la pensée du compagnonnage qui servait souvent de modèle implicite pour aller vers l'ingénierie de compétences* »⁴⁴². Ainsi, selon Philippe CROGNIER, « *il s'agit d'une véritable révolution quant à la posture de l'enseignant ou du formateur... qui, à bien y réfléchir, ne le serait plus vraiment* »⁴⁴³.

La formation ouverte et à distance – FOAD⁴⁴⁴ – se développe progressivement dans les établissements de formation en travail social⁴⁴⁵. Elle peut prendre des formes variées : communication par mail, envoi de documents de travail, cours informatisés et mis en réseau, création de plateformes d'échange... Mais dans le champ des formations en travail social, peut-être plus encore que dans les autres, la FOAD « *peut être perçue comme une menace vis-à-vis d'un système de formation reposant traditionnellement sur un modèle dit de « pédagogie directe »*. Cette menace peut engendrer une crise identitaire du formateur, du fait de la redéfinition de son rôle, de la redéfinition de la forme même de la formation et de la division du travail de formation »⁴⁴⁶.

À travers ces deux exemples, on repère bien qu'au-delà des conséquences directes sur les pratiques, les évolutions des dispositifs ouvrent de potentiels conflits et oppositions (entre les pour et les contre, les anciens et les modernes...) au sein des équipes et viennent réinterroger les espaces de légitimation construits collectivement.

Ce premier mouvement d'individualisation des parcours de formation se croise avec un second mouvement de transversalité. Prenant acte de l'illisibilité du système de formation actuelle, un certain nombre de voix se font entendre pour prôner sa simplification. C'est notamment le projet porté par l'UNAFORIS, et soutenu par le Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale, de « *simplifier l'architecture des diplômes, conformément aux objectifs européens, pour donner de la lisibilité qui manque actuellement, développer des tronc communs afin de renforcer une culture commune. Avec quatre niveaux de diplômes : master, bachelor, technicien et auxiliaire. Et trois familles de professions : les professions de la cohésion sociale, les professions éducatives et celles de l'animation* »⁴⁴⁷.

Sans aller jusqu'au travailleur social unique⁴⁴⁸ des années 1970, les évolutions en cours et à venir vont demander aux formateurs de repenser les dispositifs en les inscrivant dans une

⁴⁴²Fraisse Jacques, Circulez !!! ou la VAE vue comme un dispositif moderne de gestion des flux et qualification, in Thouvenot Camille (cord.), *La validation des acquis et de l'expérience dans les métiers du travail social*, L'Harmattan, 2008, p. 165

⁴⁴³Crognier Philippe, VAE : cadre, enjeux et débats dans le secteur social, *Le Sociographe*, n° 24, 2007, p. 23

⁴⁴⁴ « Une formation ouverte et à distance est un dispositif souple de formation organisé en fonction des besoins individuels et collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales et à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur », Circulaire DGEFP n°2001/122 du 20 juillet 2001 in Batime Christine, Les formations ouvertes et/ou à distance, *Le Sociographe* n° 1, 2007, p. 90

⁴⁴⁵ IRTS PACA, IRTESS Bourgogne, IRTS Aquitaine, IMF Marseille,...

⁴⁴⁶ Colinet Séverine, *La formation ouverte à distance dans la formation de travailleurs sociaux : quelles pratiques ?*, Colloque « Crise et/en éducation », octobre 2011, UPO Nanterre La défense

⁴⁴⁷ Intervention de Pierre Gauthier, président d'UNAFORIS lors de la 1^{ère} Conférence Nationale des formations sociales, 26.10.2010, Paris, URL : <http://www.solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Synthese.pdf>, consulté le 24 novembre 2011

⁴⁴⁸ Gardet Mathias, Tétard Françoise, L'utopie du travailleur social unique, in Capul M. et coll., *Les origines des centres de formation de personnel sociaux et éducatifs à Toulouse (1938-1964)*, Ères, 2000, p. 133-156

plus grande transversalité entre diplômes de même niveau et entre les différents niveaux de formation. Un chantier s'ouvre pour la construction de tronc commun aux diplômes, par exemple entre les diplômes de niveau III : assistant de service social, éducateur de jeunes enfants, éducateur spécialisé, éducateur technique spécialisé, conseiller en économie sociale et familiale. Les ponts existent déjà entre certaines formations mais nous avons pu voir que la transversalité n'est pas la règle pour tous.

Comment jouer entre ces deux contraintes d'individualisation et de transversalité qui peuvent d'un prime abord s'opposer ? C'est un des enjeux auquel les formateurs vont devoir se confronter. Les données que nous avons collectées indiquent que les formateurs perçoivent ces évolutions, certains ont repéré des écarts, d'autres commencent à adapter leurs pratiques.

2 - Les données de l'enquête

48,5% des professionnels pensent qu'il y a un écart entre la définition de leur poste et la réalité de leur emploi. Ce que nous pouvons nommer en terme d'écart entre le travail prescrit et le travail réel. Il s'explique notamment par⁴⁴⁹ :

- une non-prise en compte du temps indirect (recherche, préparation de cours, gestion des inter-faces, corrections...),
- une augmentation des charges indirectes : tâches administratives et budgétaires, activités organisationnelles, charges d'ingénierie,
- un renforcement de l'accompagnement individualisé des étudiants,
- une diminution du temps de lecture et de recherche,
- une polyvalence accrue des tâches et domaines d'intervention,
- des surcharges de travail.

Si ces écarts sont en partie imputables aux conditions de travail, sont également pointées ici des évolutions dans les fonctions dévolues aux formateurs.

2.2 - Analyser les évolutions

Le tableau 45 synthétise les résultats obtenus. Une activité sera considérée en évolution « très importante » (augmentation ou diminution) quand plus de 50% des répondants a indiqué une évolution dans le temps consacrée à cette activité. Quand l'évolution concernera entre 25 et 50% des répondants, elle est qualifiée d'importante. Enfin, quand l'évolution d'une activité portera sur moins de 25% des répondants, elle est qualifiée de stable.

Le temps consacré à certaines activités peut être en augmentation importante pour une partie des professionnels et en diminution importante pour d'autres (on trouvera alors des cases bicolores). C'est le cas, par exemple, de l'intervention directe en face à face pour les formateurs.

⁴⁴⁹ 10 raisons le plus souvent évoquées par les professionnels

Les enseignants de lycée sont les professionnels qui sont confrontés aux évolutions les moins fortes. Pour les formateurs, le mouvement dominant semble suivre le mouvement d'ensemble d'éloignement progressif des activités pédagogiques au profit d'activités d'ingénierie et d'administration. Mais, en parallèle, d'autres formateurs semblent pris dans un mouvement inverse d'augmentation du face à face au détriment des autres activités.

Les tâches administratives (sauf pour les formateurs d'OF) sont citées par tous comme celles qui se sont le plus alourdies.

Les formateurs et les enseignants de lycée sont concernés par une augmentation de l'accompagnement individuel des stagiaires.

Les formateurs d'OF sont les seuls professionnels relevant directement de la sphère pédagogique à citer l'activité relation clientèle/fonction commerciale comme en augmentation importante.

Un « bloc » d'activité en expansion concerne plutôt les cadres hiérarchiques : relations avec les institutions publiques, relation clientèle/fonction commerciale et montage financier des actions et des devis. Pour tous les postes, le temps consacré à la participation à des séminaires/colloques est en forte diminution. Il en est de même pour l'intervention directe en face à face qui diminue pour tous les postes, sauf pour les enseignants.

Pour les formateurs, vient ensuite une diminution du temps consacré à la préparation des séquences de formation, et aux relations avec les institutions publiques.

Tableau 47 : Évolution des activités des professionnels, selon le poste occupé

	Directeurs	Cadres intermédiaires	Formateurs EFTS	Formateurs OF	Enseignants lycée
Réalisation de tâches administratives					
Conseil et ingénierie de formation					
Pilotage et coordination des actions					
Élaboration de projets de formation					
Relations avec les terrains de stage et les référents professionnels					
Production d'outils et de méthodes					
Relation clientèle, fonction commerciale					
Montage financier des actions et des devis					
Évaluation des compétences, bilan					
Évaluation des dispositifs de formation					
Accompagnement individuel des stagiaires					
Relations avec les institutions publiques					
Préparation et suivi des séquences de formation					
Sélection des stagiaires					
Intervention directe en face à face					
Participation à des séminaires, colloques					

	augmentation très importante	augmentation importante	activité stable
	diminution très importante	diminution importante	

Exemple de lecture : plus de 50% des formateurs considère que le temps consacré à l'activité « réalisation de tâches administratives » a augmenté.

Pour compléter ces éléments quantitatifs, l'analyse des entretiens va dans le sens d'une tendance générale d'une augmentation de l'indirect au profit du direct. Nous identifions trois facteurs d'évolution :

- le renforcement des procédures et des contrôles,
- les évolutions des dispositifs pédagogiques,
- le développement des nouvelles technologies.

Tous les formateurs sont soumis à un renforcement des procédures et des contrôles en interne et en externe. Sont évoquées notamment les procédures d'appel d'offres, de labellisation, d'évaluation ainsi que les contraintes liées directement à la formation qui s'inscrivent dans un cadre réglementaire très rigide (déclarations, certifications, dossiers de formation...).

✓ *« Au niveau de l'externe, tout s'est alourdi avec les différentes réformes. On a des procédures de certification qui n'existaient pas il y a six ans : de contrôle continu, etc. avec vraiment des choses à respecter, au niveau du délai pour convoquer les étudiants, pour convoquer les intervenants qui doivent certifier avec vous, etc., etc. On doit respecter les quotas, enfin bon. Les procédures internes se sont alourdies aussi, plus ça va, plus il y en a. » (Michèle)*

✓ *« Il y a des obligations, il y a des choses qui doivent être beaucoup plus cadrées que cela ne l'était à une époque. À tous les niveaux, que cela soit quand on organise une sélection ou une certification, on a des obligations très strictes. Quand on délivrera un enseignement, à des obligations très strictes par rapport aux textes sur lesquels on s'appuie, etc. bref, cela a changé et oblige à une rigueur. » (Françoise)*

✓ *« On travaille aussi beaucoup maintenant avec L. qui est l'institut de formation. Là c'est pareil, ça a été une grosse démarche de labellisation. Tous les ans, il y a un nouveau cahier des charges avec renouvellement du cahier des charges. On est maintenant vraiment beaucoup plus sur des choses protocolaires » (Leila)*

Les évolutions des dispositifs pédagogiques sont venues modifier et alourdir le travail des formateurs.

Les réformes des diplômes ont engendré des effets notables dans le travail de conception qu'elles ont généré, mais également par la délégation des certifications aux établissements de formation qu'elles ont induites.

✓ *On est vraiment beaucoup sur ce que l'on appelle l'ingénierie de formation : construire des modules, construire des semaines, contacter des vacataires, voilà. Réfléchir à des contenus quand même, mais voilà, c'est de l'ingénierie.*

✓ *« L'accompagnement à la certification des étudiants, notamment depuis la réforme, c'est-à-dire qu'aujourd'hui dans notre boulot, en troisième année, on est que sur du petit groupe, et on prépare les étudiants à bien faire leur dossier pour qu'ils aient leur DE. » (Lilou)*

✓ *« Il y a aussi l'accompagnement de leurs écrits et puis la préparation à un diplôme. [...] les formateurs ont des écrits à corriger et moi, ils me le disent, c'est le week-end, c'est le soir. » (Carine)*

L'aménagement des parcours de formation (allégements, dispenses) et la validation des acquis et de l'expérience sont les deux principales sources d'une augmentation de l'individualisation des parcours de formation.

✓ *« Je pense que ce qui prend de plus en plus de place, c'est peut-être l'individualisation des parcours. Je pense notamment à certains collègues sur les formations ES, ME, EJE, je pense que cela doit prendre de plus en plus de temps. Moi aussi, sur ma fonction ici sur la formation continue, je suis amené de plus en plus à adapter les dispositifs à des demandes individuelles. Je pense qu'il y a la VAE qui peut avoir un écho par rapport à cela. » (Carine)*

✓ *« Après, on a beaucoup d'accompagnements individualisés d'étudiants, donc ça, c'est en plus des cours et des ateliers. » (Michèle)*

Enfin, le développement des nouvelles technologies est peut-être le facteur qui a le plus bouleversé les pratiques des formateurs au cours de ces vingt dernières années. C'est d'abord l'accès à l'informatique pour tous : chaque formateur a un ordinateur personnel dont il est censé savoir se servir pour une utilisation de bureautique de base mais également pour bien d'autres utilisations (programmation, réseau, réservation de salles...). C'est également le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication : nous pensons bien évidemment aux messageries électroniques, mais également aux téléphones portables.

✓ *« C'est vrai que moi je travaille beaucoup par mail, beaucoup par téléphone, donc on ne se rend pas forcément compte, parce que c'est le soir, c'est dans la voiture qui est en WiFi de tous les côtés ou on peut parler au volant sans tenir son téléphone. Ils sont difficiles à comptabiliser ces temps-là, et je crois que je n'ai pas envie de les comptabiliser, en fait. Ils savent que l'on est disponible, le téléphone est ouvert, et la boîte mail elle est ouverte s'ils envoient des mails. » (Leila)*

« Ce que je ne vous ai pas compté, c'est le temps que l'on passe là-dessus [elle montre son ordinateur] c'est énorme : répondre à des mails... Alors, est-ce que c'est du direct ou de l'indirect de répondre à des mails d'intervenants, d'étudiants, de collègues, c'est impressionnant. Moi j'ai à peu près 1h à 1h30 de traitement informatique par jour. [...] Moi je fais certains traitements de mail le dimanche soir ou le matin avant d'arriver ici. Sinon, une fois que je suis ici, il y a tellement de va-et-vient, tellement d'appels, tellement de temps concret en face à face, que je ne peux plus. » (Michèle)

✓ *« Quand je suis arrivé ici, alors je peux dire maintenant les choses, j'avais un téléphone et pas de répondeur sur le téléphone. Je n'avais pas d'ordinateur. Aujourd'hui, je sais que je vais m'absenter 15 jours pour congés. Je vais revenir, sur mon téléphone, sur ma messagerie, il va y avoir 20 à 25 messages. Ici en moyenne je reçois 20 à 25 courriels par jour, donc je vais revenir au bout de 15 jours, je vais en avoir un peu près 150 à 200. » (Pierre)*

✓ *« Avant, je ne faisais aucun compte rendu. Je ne tapais pas à l'ordinateur. Maintenant, je fais tous mes comptes rendus. Avant, j'écrivais vite ou alors je dictais et le secrétariat s'occupait de tout. » (Josette)*

Ces trois facteurs, que l'on pourrait inscrire dans un mouvement global de bureaucratisation⁴⁵⁰, ont eu quatre conséquences : l'augmentation des tâches administratives avec délégation d'une partie de ces tâches aux formateurs, l'augmentation de l'ingénierie de formation, l'augmentation des tâches organisationnelles, l'augmentation d'un certain nombre d'activités pas toujours bien identifiées que nous nommerons « travail invisible ». Il se définit comme « *les actions qui se font, mais ne se disent pas, non pour les cacher, mais parce que personne n'est amené à s'en préoccuper* ». ⁴⁵¹ Ces heures invisibles sont fortement générées par l'utilisation des NTIC⁴⁵² et les multiples tâches d'ajustement indispensables au bon fonctionnement du système (installation d'un vidéoprojecteur, gestion d'une absence d'intervenant, problème de salles, déplacement sur un autre site, etc.) qui se multiplient proportionnellement à l'accroissement de la taille des établissements de formation.

Ces évolutions ont lieu dans un cadre économique contraint qui pèse sur les effectifs et provoque une surcharge de travail, notamment sur des secrétariats « surbookés ». Cela a pour effet de renforcer la délégation des tâches administratives aux formateurs qui disposent maintenant des outils (et des compétences ?) pour réaliser ces tâches.

✓ « C'est vrai que, je vois par exemple ma collègue, on a décroché un gros marché de formation continue, et c'est vrai que toutes les deux on passe beaucoup de temps sur de l'administratif. Alors c'est un gros truc, c'est 700 personnes à former. Donc c'est vrai qu'elle passe beaucoup de temps à faire de la planification. Et que moi du coup, on a mis en place une plate-forme pour que les formateurs puissent échanger, ils sont en tout plus d'une dizaine. Et donc, du coup, hier après-midi, c'est moi qui crée les utilisateurs, ça c'est un boulot que normalement je ne devrais pas faire. [...] On peut penser qu'une secrétaire serait tout à fait en capacité de faire ce travail. » (Irène)

✓ « Ce que vous dites là, c'est juste, à ce que les secrétariats se sont vu attribuer de plus en plus de tâches. Parallèlement nous, on a été doté d'ordinateurs et on a fini par ne pas vouloir inonder de travail supplémentaire, on s'est dit pour aller plus vite parce que l'on avait des délais de réponse qui étaient très longs. On avait un courrier à faire pour intervenants, un contrat, et cela demandait trois semaines - un mois et l'intervenant était déjà là que le contrat n'était pas parti. Donc, on a tout fait nous-mêmes [...]. Oui, on a été envahi par les tâches administratives. » (Pierre)

2.3 - Les stratégies des établissements de formation

La conséquence de ces évolutions (schématisées dans la figure ci-dessous) est une augmentation importante des activités « indirectes » dans les établissements de formation avec un impact sur l'ensemble des professionnels : directions, administratifs, secrétaires et

⁴⁵⁰ « Entendue comme rationalisation de toutes les activités collectives ; elle se traduit, notamment, par la concentration des unités de production et, en général, de toutes les organisations, et le développement inéluctable de formes d'organisation des tâches et des fonctions caractérisées par l'impersonnalité, la hiérarchie et le contrôle ». Crozier Michel, « BUREAUCRATIE », Encyclopædia Universalis [en ligne], URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedia/bureaucratie/>, consulté le 20 août 2013.

⁴⁵¹ Bouret Paule, Encadrer dans la fonction publique hospitalière : un travail de lien invisible, *Revue française d'administration publique*, 2008/4, p.730

⁴⁵² Nouvelles technologies de l'information et de la communication

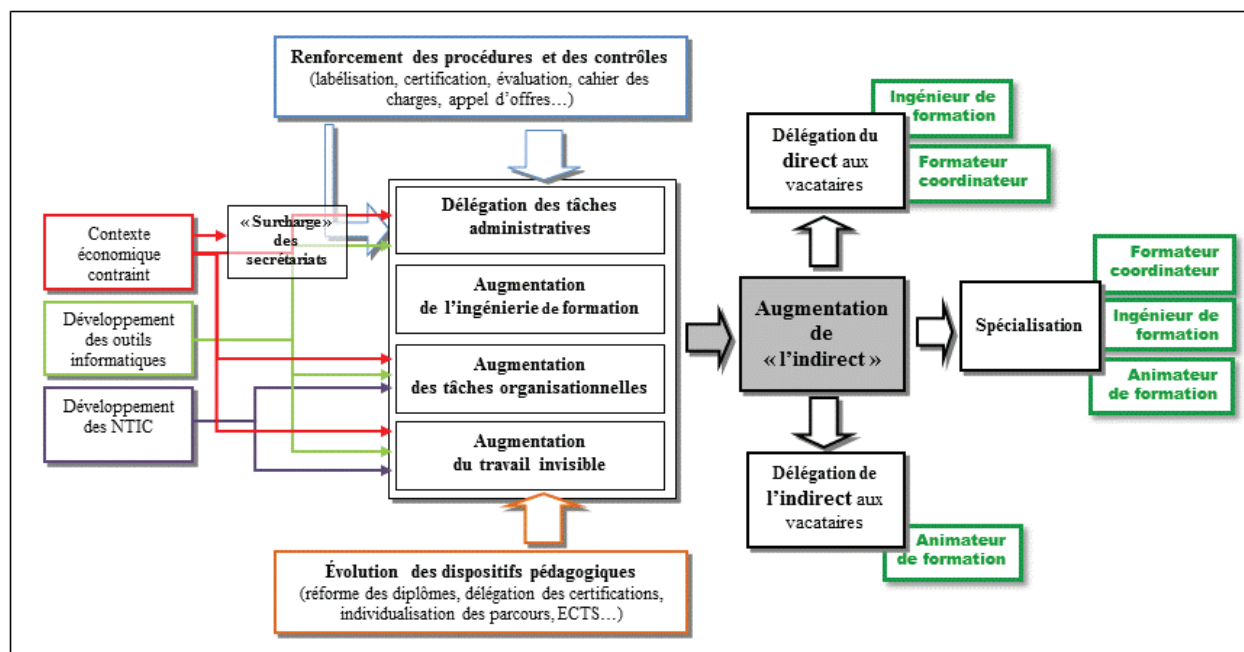
formateurs qui vont nécessiter la mise en œuvre de stratégies différentes dans les établissements. Nous en avons repéré trois, en nous attachant principalement à leurs effets sur le métier de formateur.

La première consiste à confier l'indirect aux formateurs qui vont devoir s'alléger des activités de face à face en le déléguant eux-mêmes à des vacataires. Deux profils se dégagent : le *formateur coordinateur* et l'*ingénieur de formation*, dans un même mouvement d'éloignement des activités pédagogiques tant dans le face à face que dans les préparations ou l'accompagnement des étudiants. Le temps du coordinateur est notamment consacré à des tâches d'administration et d'organisation, et celui de l'ingénieur à ce que l'on nomme l'ingénierie de formation.

La deuxième va dans un mouvement inverse de repositionnement des formateurs dans les activités de face à face. C'est le troisième profil que nous nommons *animateur de formation*. Il concerne des professionnels qui vont se consacrer principalement aux actes de formation. Cette stratégie pose la question de la gestion de l'indirect : repositionnement sur les cadres intermédiaires ou délégation à des vacataires ?

La troisième stratégie concerne les établissements les plus importants qui ont la possibilité de spécialiser des formateurs dans des activités. On pourra donc repérer au sein des mêmes établissements des *ingénieurs de formation*, des *formateurs-coordonateurs* et des *animateurs de formation*.

Figure 77 : Les évolutions dans les pratiques des formateurs et leurs effets sur les profils



Ces trois stratégies reposent sur une logique de spécialisation qui interroge la polyvalence « historique » du formateur en travail social et n'est pas sans conséquence sur :

- les profils de recrutement des professionnels : est-il toujours nécessaire d'être originaire du travail social pour être ingénieur ou animateur de formation ?

- la division du travail au sein du groupe et la probable hiérarchisation entre segments aux positionnements différents, qui questionne le cadre d'emploi des formateurs.
- les dynamiques et les stratégies identitaires, telles que peut les décrire François Hoarau chez les formateurs professionnels : *« les nouveaux sont pris dans des dynamiques d'identité professionnelle davantage « catégorielle ». Ils se définissent avant tout à partir d'une spécialité à laquelle ils se forment, là où les anciens se disent avant tout formateurs et réticents à préciser une spécialité »*.⁴⁵³
- l'existence même du groupe professionnel pris au cœur d'enjeux et de mouvements multiples dans un espace aux frontières floues et peu régulées.

Chapitre 11 - Synthèse

Pour conclure cette conséquente partie sur les pratiques des formateurs, nous proposons d'en faire une synthèse que nous enrichirons de quelques éléments d'analyse.

Premier point essentiel mis en évidence par notre recherche, la spécificité du formateur en travail social est de se définir par une activité qui n'occupe que le tiers de son temps de travail. L'activité de formation en elle-même, le face à face pédagogique (que nous avons redéfini comme acte de formation) est central dans la définition du métier mais les activités périphériques sont celles qui sont les plus chronophages. Ce fait n'est pas nouveau, il est sans doute un des éléments de définition du formateur en travail social que l'on pouvait retrouver dans la répartition des « charges » définies conventionnellement.

Deuxième point : le cadre de travail des formateurs n'est plus régulé collectivement mais dépend des négociations au sein de chaque institution. Les situations des formateurs sont donc très différentes et les écarts dans les conditions de travail se creusent. Pourtant, les professionnels ne revendiquent pas plus de régulation et se satisfont d'un cadre flou au nom d'une grande autonomie dans leurs pratiques. Dans une organisation donnée, chaque formateur construit son activité au gré de négociations internes ou de sous-traitance externe (en faisant appel à des vacataires), choisit les activités qui lui conviennent le mieux, adapte les contenus qui lui sont confiés en fonction de ses références propres, etc. Nous exagérons sans doute un peu la situation mais les témoignages des formateurs nous montrent que nous ne sommes pas loin de la vérité. La faible régulation du cadre de travail permet une grande autonomie.

Rappelons d'abord que cette autonomie n'existe que dans un cadre très contraint de délégation d'une mission par l'État. Les diplômes, les certifications, les conditions d'embauche... sont définis par l'État. Nous reprendrons ensuite la distinction que fait Catherine Paradeise entre l'autonomie d'action (qui renvoie à la définition du travail concret) et l'autonomie de contrôle (qui renvoie aux modes d'évaluation, internes et externes du travail).

⁴⁵³ Hoarau François, « Artisanat » et « industrialisation » des métiers de la formation. De la formulation des valeurs à la confrontation des pratiques dans une association de formateurs-consultants, in De Lescure E., Frégné C., Op. cit., p. 105

L'autonomie d'action des formateurs repose notamment sur la détention d'un savoir expert qu'ils ont pu faire légitimer au sein de leur champ d'intervention, relativement clos et protégé de la concurrence. Mais « *la légitimité de l'occupation d'un territoire par un groupe professionnel est contestable à chaque fois qu'un "événement" endogène ou exogène, technologique, démographique, économique, politique, juridique, etc. peut servir d'argument à au moins un acteur désireux de contester les frontières internes et externes, et capable e se faire entendre* ». ⁴⁵⁴ L'événement, c'est l'ouverture de marché et l'arrivée de concurrents venant interroger l'expertise justifiant le monopole. Les formateurs sont donc sommés de formaliser leurs savoirs. La légitimation par le secret partagé avec l'utilisateur ne suffit plus. Par ailleurs, l'autonomie d'action est aujourd'hui valorisée par les employeurs à travers les notions de compétence, de responsabilité, de projet. Ainsi, « *l'autonomie n'est ni seulement, ni d'abord une conquête des groupes professionnels, mais une ressource sciemment construite, négociée et/ou imposée et/ou acceptée en vertu d'un principe d'efficacité de l'action* » ⁴⁵⁵. Nous avons rencontré des formateurs qui se disent autonomes mais également débordés, surchargés, insatisfaits du travail produit, n'ayant plus d'espace ni de temps de réflexion. Plusieurs d'entre eux ont témoigné de souffrance au travail, de démission, d'épuisement...

L'autonomie de contrôle concerne la capacité du groupe à s'autoréguler. La culture de l'évaluation dans le travail social est assez peu développée. Les évaluations des écoles par l'autorité de tutelle n'existent pas encore. Le groupe professionnel n'est pas acteur dans le contrôle et l'évaluation de ses membres. L'autonomie de contrôle du groupe professionnel par ses membres est donc inexistante, ce qui semble satisfaire tout le monde en interne. Mais nous l'avons vu dans l'analyse des évolutions, « l'État évaluateur » est à l'œuvre et toutes les organisations sont dans l'obligation de rendre des comptes, d'autant plus quand elles fonctionnent avec les deniers publics. Les organisations sont soumises à un « *contrôle hétéronome* » ⁴⁵⁶ de l'État, mais également des Régions, qui financent les établissements de formation en travail social, et cela réduit encore l'autonomie des professionnels.

Nous avons montré que le groupe professionnel, historiquement segmenté par métiers et par filières, subissait une nouvelle forme de segmentation par niveaux. La multiplication des publics a nécessité une spécialisation pour une meilleure réponse à la demande des personnes en formation. Cette segmentation organique est sans doute le signe d'une forte *plasticité* ⁴⁵⁷ des professionnels. Mais s'inscrivant dans un cadre concurrentiel et peu régulé, elle a contribué à une forte hiérarchisation du groupe. Reproduisant les hiérarchies en place dans les établissements, elle augure d'une nouvelle répartition des tâches qui interroge la nature de l'activité des formateurs. La répartition des publics tend donc à se faire dans un schéma qui attribue :

⁴⁵⁴ Paradeise Catherine, Autonomie et régulation : retour sur deux notions clés, in Le Bianic T., Vion A., Op. cit., p. 292

⁴⁵⁵ Ibid.

⁴⁵⁶ Verdier Éric, Introduction, in Ibid., p. 246

⁴⁵⁷ « c'est à dire de leur capacité à se distancier de leur métier d'origine pour élargir leur palette de compétences en direction d'autres secteurs » Duran P., Le Bianic T. in Ibid., p. 27

- les publics les plus en difficultés (niveau V) aux *animatrices de formation* (jeunes et moins diplômées), dans les organismes de formation ;
- les formations supérieures étant réservées aux formateurs les plus diplômés, souvent anciens cadres des établissements.

Cette hiérarchisation produit des inégalités dans les conditions de travail (salaires, répartition du temps de travail, accès aux savoirs...) et les constructions de carrière par une segmentation étanche qui complexifie les filières d'emploi et limite les mobilités entre segments. Elle est bien sûr peu favorable aux femmes.

En haut de cette hiérarchie se constitue une « élite » composée de professionnels, majoritairement des hommes, aux caractéristiques plus proches d'universitaires que de formateurs en travail social (docteurs, le plus souvent en sociologie, chercheurs). Face à l'injonction faite aux établissements de développer la recherche à travers la mise en place des PREFAS, ces acteurs sont au premier plan et savent jouer de leur diplôme pour se positionner dans les espaces de décision.

L'analyse des évolutions de l'activité des formateurs montre un groupe professionnel qui subit les modifications de son cadre d'activités. Les raisons bien que multiples, sont à mettre en lien avec l'imposition de nouvelles normes gestionnaires. Au nom d'une *rationalisation managériale*, les professionnels se voient imposer des nouvelles formes d'organisation du travail, un redécoupage de leurs activités, etc. Ces évolutions « *contribuent à introduire un autre professionnalisme, qui a des propriétés bien différentes [...] en rupture avec le modèle précédent.* »⁴⁵⁸ Imposée par le haut, cette forme de professionnalisme n'est pas construite sur une identité de métier, ni portée par le groupe professionnel ou ses représentants. « *Il est produit par l'imposition externe, d'une identité transversale à l'entreprise qui vise à mobiliser les salariés au service du client et à accroître leur efficacité comme contribution aux performances de l'entreprise.* »⁴⁵⁹ Cette professionnalisation par le haut inverse le processus : ce n'est plus la profession qui doit justifier de son professionnalisme « *mais l'employeur qui incite les salariés à se comporter en "professionnels" pour obtenir qu'ils se plient aux règles et aux buts de l'organisation* ». ⁴⁶⁰

Du côté des professionnels, la spécialisation des activités et des profils multiplie les postes de deuxième ligne, c'est-à-dire ceux qui ne sont plus, ou peu, au contact du public. On présente d'ailleurs souvent les formateurs comme étant des professionnels du *back-office*, car ayant quitté les lieux d'accueil et d'accompagnement de l'action sociale. L'analyse de l'activité permet de repérer qu'une partie des tâches de formateur se réalise au contact du public, et donc au *front-office*.

Pourtant, les évolutions actuelles les tirent vers la deuxième ligne. « *La gestion de la contrainte passe de plus en plus par l'élaboration de stratégies professionnelles visant à reculer en 2^{ème} ligne, exercer des activités de coordination de réseau ou autres.* »⁴⁶¹ Les évolutions de profil en cours nous le montrent, le formateur-coordonateur ou l'ingénieur de

⁴⁵⁸ Demazière D. et coll., 2012, Op. cit., p.88

⁴⁵⁹ Ibid., p. 89

⁴⁶⁰ Gadéa Charles, Conclusion, in Bercot R. et coll., Op. cit., p. 267

⁴⁶¹ Hassenteufel Patrick, Vion Antoine, Conclusion générale, in Le Bianic T., Vion A., Op. cit., p. 321

formation sont des profils de deuxième ligne qui peuvent être investis par des professionnels dans des stratégies individuelles de mobilité et d'évolution professionnelle. Mais si les formateurs en travail social quittent la première ligne, qui va faire la formation ? Des animateurs de formation en quête de reconnaissance et d'un meilleur cadre d'emploi ? Comment justifier le recrutement *d'experts en travail social* pour réaliser des tâches d'ingénierie ou de coordination ?

Ce constat d'une segmentation croissante et de plus en plus étanche, que les professionnels subissent en partie tout en s'inscrivant dans des stratégies de repositionnement, peut interroger jusqu'à l'existence même du groupe professionnel. « *La diversification interne est-elle compatible avec leur existence comme acteur collectif ?* »⁴⁶² C'est ce à quoi nous allons tenter de répondre dans la partie suivante.

⁴⁶² Paradeise C., in Ibid., p. 291

Partie 4
IDENTIFIER LE « TRAVAIL » DU GROUPE PROFESSIONNEL

Si jusqu'alors, nous nous sommes principalement intéressés aux formateurs comme acteurs individuels, la suite de ce travail se centrera sur le groupe professionnel pensé comme un acteur collectif et sur le "travail" réalisé, ou non, par ce groupe.

Ainsi, « à la différence des catégories professionnelles, les groupes professionnels ne sont pas des entités constituées de l'extérieur, distinguées selon des principes étrangers aux visées des acteurs, sans pertinence pour ces derniers. Ils sont des groupes organisés, en principe capables de se constituer en acteurs collectifs, de se structurer pour agir, de conduire des stratégies précises, et cela dans l'objectif, général, de défendre les intérêts de leurs membres. [...] Plus largement, les groupes professionnels s'affirment aussi comme collectifs d'action à l'occasion de conjonctures particulières ou sous des formes plus diffuses »⁴⁶³.

Nous l'avons déjà dit, il n'existe pas d'organisation professionnelle représentative des formateurs en travail social, donc pas d'acteur collectif en capacité de s'exprimer au nom du groupe professionnel. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas d'organisation sur le territoire des formations en travail social. C'est d'ailleurs parce que nous avons constaté des confusions, chez les formateurs, entre collectifs d'acteurs et collectifs d'organisation que nous avons décidé d'élargir nos investigations en allant à la rencontre de ces différents protagonistes. Malgré des désaccords de fond, l'ensemble des collectifs soutient un projet de haute école porté par l'UNFAORIS. Ces hautes écoles professionnelles existent en Belgique et en Suisse, leur mise en place n'est pas sans conséquence sur les pratiques des professionnels, c'est pourquoi nous nous y attarderons.

Il n'est possible de comprendre les dynamiques internes au champ des formations en travail social qu'en les inscrivant dans « des hiérarchies sociales, relation de pouvoir et rapports de domination, et dans des environnements organisés, des systèmes concurrentiels, des formes de coopération ».⁴⁶⁴ Les EFTS, de par leur délégation de mission de service public et leur financement, public également, fonctionnent dans un environnement contraint. Si initialement l'État était un interlocuteur quasi exclusif, le rôle de l'Europe et des régions s'accroît de jour en jour, comme nous allons le voir plus en avant. Mais au-delà de ces institutions publiques, les formateurs évoluent au carrefour de deux espaces professionnels que sont la formation professionnelle et l'université. Souvent concurrents, parfois partenaires, formateurs professionnels, enseignants-chercheurs et formateurs en travail social tentent, tant bien que mal, de se partager des territoires. Chaque groupe étant lui-même en proie aux évolutions et aux mouvements internes, parfois déterminants sur la capacité de ses membres à se positionner en externe.

L'analyse de cet environnement complexe et mouvant, complété par un détour chez les formateurs dans les instituts de soins infirmiers, va nous permettre de repérer l'éventuel capacité d'un groupe professionnel à consolider les frontières de son territoire, à gérer les entrées et les sorties et à créer les conditions favorables à l'émergence d'une professionnalité reconnue.

⁴⁶³ Demazière D., Gadea C., Op. cit., p. 443

⁴⁶⁴ Demazière D., Gadea C., Op. cit., p. 448

Chapitre 12 - Le groupe professionnel : un acteur collectif ?

Nous avons préalablement effectué le constat que le marché du travail des formateurs n'était pas fermé et cela est certainement à mettre en lien avec l'impossibilité du groupe à se construire en acteur collectif. Il conviendra de comprendre les raisons de cette impossible construction qui n'est pas sans conséquence : *« la quasi-absence d'auto-organisation et de coalition des formateurs confirme sur le terrain la faible place de ces professionnels de la formation sur l'échiquier du champ des professions sociales »*⁴⁶⁵.

Mais au-delà du constat, les mouvances actuelles génèrent une dynamique qu'il est tout à fait intéressant d'observer : prises de positions publiques d'associations de formateurs⁴⁶⁶, création d'une unique association des organismes de formation (UNAFORIS) en lieu et place des associations existantes (GNI et AFORTS), débats médiatisés sur l'évolution des systèmes de formation... Nous pouvons prendre appui sur les observations de Jean-Michel Chapoulie pour construire notre analyse. *« Généralement, l'évolution de la division du travail entre corps professionnels révèle deux tendances aux conséquences partiellement contradictoires. D'une part, de nouvelles professions ont tendance, sur la base d'une spécialisation plus étroite, à se séparer institutionnellement des professions existantes, en imposant des filières de formation séparées (moyen propre à assumer une base objective à la séparation des activités), en constituant des associations professionnelles distinctes ; parallèlement, les professions dont le statut social est le meilleur abandonnent à d'autres corps de métiers les tâches les moins valorisées qu'elles accomplissaient antérieurement. D'autre part, les professions anciennement établies cherchent à maintenir et, parfois, à étendre leur monopole sur un ensemble d'activités aussi large que possible, ne serait-ce que pour des raisons économiques. »*⁴⁶⁷

1 - Les organisations collectives de formateurs

Pour compléter notre enquête, nous avons réalisé des entretiens avec des responsables des organisations influentes dans le champ des formations sociales. Nous avons ainsi pu recueillir les témoignages de Diane Bossière (DB) - directrice générale de l'UNAFORIS, Paule Sanchou (PS) - présidente du RUFS, Manuel Boucher (MB) – président de l'ACOFIS, Pierre Le Roy (PLR) – président de l'AFORSSSE et Jacques Leroy (JL) – secrétaire de l'AIFRIS. Ces témoignages ont été complétés par des recherches documentaires dans la presse spécialisée et sur les sites internet des associations (quand ils existent). Faute d'avoir pu trouver des créneaux compatibles, nous n'avons pas pu rencontrer Emmanuel Jovelin – président de l'AFFUTS. Les entretiens ont eu lieu par téléphone ou vidéoconférence.

Nous nous appuierons sur ces entretiens pour proposer une analyse des positionnements et tenter de comprendre les enjeux en cours et leurs effets sur les pratiques des formateurs.

⁴⁶⁵ Bach L., Op. cit., p. 154

⁴⁶⁶ Doavannary Linda, Pierre Le Roy : « Les formateurs en travail social ont leur mot à dire », TSA, nov. 2010

⁴⁶⁷ Chapoulie J-M., Op. cit., p. 103

Avant de présenter les collectifs existants dans l'espace des formations en travail social, nous souhaitons revenir aux données de l'enquête. Nous avons interrogé les professionnels sur leurs connaissances des organisations de formateur en travail social.

34% des professionnels déclarent connaître une ou des organisations collectives de formateur en travail social. Sont cités en premier lieu l'AFORTS (75 citations), le GNI (30) et l'UNAFORIS (9). On retrouve ensuite, des associations de professionnels directement liées à la formation (AFORSSSE, ACOFIS, AFFUTS,...) ou d'institutions (AIFRIS), des associations ou collectifs de travailleurs sociaux (MP4, ANAS, FNEJE, ONES) et les syndicats, mais aucun n'a plus de 7 citations.

Les deux tiers (66%) des formateurs en travail social n'identifient pas d'organisation de formateurs en travail social. Ce en quoi ils ont raison puisque qu'aucune organisation (association, syndicat, collectif) ne se revendique comme telle.

Notre premier constat est celui de la confusion que font les professionnels entre les collectifs d'acteurs et les collectifs d'institutions. Les trois organisations les plus citées sont des associations qui réunissent ou ont réuni des établissements de formation.

Le second constat est la méconnaissance des organisations existantes. La seule association qui se revendique représentative des formateurs (AFORSSSE) est citée 7 fois. Les deux autres associations qui réunissent des professionnels en leur nom propre sont l'ACOFIS et l'AFFUTS. L'ensemble des organisations citées par les professionnels appartient au social. Nous ne trouvons aucune citation qui ferait référence aux organisations relevant de la formation professionnelle. Il existe pourtant de nombreux syndicats de salariés de la formation professionnelle (Synafor CFDT, Snepat FO, Snpefp CGT...). Certains professionnels dépendent de la convention collective des organismes de formation. On aurait donc pu attendre qu'ils fassent référence à des organisations relevant de la formation professionnelle.

1.2 - L'UNAFORIS

L'association française des organismes de formation et de recherche en travail social (AFORTS) est née en 2000. Elle est l'héritière des Comités d'entente dont nous avons parlé précédemment et a regroupé la majorité des établissements de formation en travail social (hors IRTS). Si l'AFORTS est la première association qui a unifié les établissements de formation au-delà des divisions par métiers, il persistait, en interne, une organisation par métier au sein des « Commissions métier certification » (CMC). Proches des commissions existantes dans les Comités d'entente, ces espaces de rassemblement étaient perçus par les formateurs comme propices à l'échange et renforçant l'identité métier. Les formateurs que nous avons rencontrés et qui ont pu siéger dans ces commissions évoquent leur souvenir avec regret.

On peut ainsi comprendre que l'AFORTS soit l'association la plus citée par les professionnels, puisqu'elle semble offrir des espaces de construction, mais ceux-ci restent liés au métier d'origine : par exemple, dans la CMC éducateur de jeunes enfants siègent des formateurs d'écoles d'éducateurs de jeunes enfants eux-mêmes éducateurs de jeunes enfants de formation. Rappelons que l'AFORTS n'était pas un collectif de formateurs, mais bien une association d'établissements de formation. Les formateurs qui participent aux travaux des commissions sont mandatés par leur institution.

Les quelques archives auxquelles nous avons pu avoir accès renvoient à des débats centrés sur les diplômes, les certifications, les réformes... et très peu sur le métier de formateur.

Le Groupement national des instituts régionaux de travail social (GNI) rassemble les IRTS de France. Ce groupement est pensé comme « *un lieu ressource des I.R.T.S. ; il conduit, au nom des I.R.T.S., un dialogue permanent avec le ministère des Affaires sociales et la Direction des Affaires sociales qui est le référent en terme de diplômes. Le G.N.I. permet l'échange sur les formations et favorise la mutualisation des innovations tant en terme pédagogique qu'en terme de nouvelles formations.* »⁴⁶⁸

Le GNI réunit les formateurs, lors de biennales organisées à partir de thématiques transversales. Rassemblant des IRTS, cette association paraît moins encline à favoriser les identités métier. Mais là encore, si nous trouvons des productions concernant les pratiques pédagogiques, le statut du formateur ne semble pas au centre des questionnements.

L'UNAFORIS a été créé en 2010 en vue du rassemblement de l'AFORTS et du GNI (effectif au 1^{er} janvier 2012). Cette association d'établissements de formation compte 130 adhérents. Présidée par Pierre Gauthier⁴⁶⁹, elle s'est rapidement imposée comme un acteur majeur et incontournable du champ des formations sociales. Son bureau et son Conseil d'administration sont composés de directeurs généraux, directeurs et présidents d'EFTS. Les propositions émises par l'UNAFORIS sont au cœur des mouvements et des stratégies mises en œuvre par différents segments.

« Le double objectif est fondé sur un constat unique qui est que, à la fois, les formations en travail social, et à la fois l'appareil de formation en travail social, sont mises en difficulté ces dernières années notamment par l'évolution du contexte, des responsabilités des conseils régionaux par rapport à l'État, et donc au ministère des Affaires sociales qui jusqu'à maintenant, en quelque sorte, protégeait les centres de formation en travail social par un système de subventions, de quasi-exclusivité sur des formations initiales qui relevaient du code de l'action sociale et tout cela, progressivement, en termes de sécurité a volé en éclats

⁴⁶⁸ URL : http://www.irts-bretagne.fr/jsp/fiche_pagelibre.jsp?CODE=07191872, consulté le 08 septembre 2013

⁴⁶⁹ Pierre Gauthier est un énarque qui a fait toute sa carrière dans la haute administration publique. Il a été notamment chef du cabinet de Nicole Questiaux en 1981-82, Directeur de l'Action sociale (DAS) de 1994 à 2000, Directeur de l'Agence régionale de l'hospitalisation (ARH) de Midi-Pyrénées de 2000 à 2010. Admis à la retraite en 2011, il est le premier président de l'UNAFORIS. En tant que Directeur de l'Action sociale, il a été l'interlocuteur de l'AFORTS et du GNI pendant plusieurs années. Pour aller plus loin sur les liens étroits qui unissent les hauts fonctionnaires et l'action sociale, voir Ruchat Martine, Vilbrod Alain, Roland Assathiany – *Un fonctionnaire militant au service de l'éducation spécialisée*, L'Harmattan, 2011, p. 176 « *Les fonctionnaires qui, en quelque sorte, "réalisent" l'État ne sont plus enfermés dans leur tour d'ivoire. Tout au contraire ils déploient bien souvent des relations singulières avec les segments de la société civile auxquels ils ont affaire, compte tenu de leurs spécificités de leurs domaines d'intervention, des secteurs vers lesquels ils se tournent nécessairement. En matière d'action sociale, cela est particulièrement varié, et on n'en finirait pas de relever la porosité des frontières entre ce qui ressort de l'action publique et ce qui tient aux initiatives de groupements, de fédérations, d'associations pour la cause.* »

pour arriver à un système extrêmement concurrentiel avec une prolifération de nouvelles formations qualifiantes, avec une prolifération d'acteurs et donc avec un appareil et des formations qui se trouvent aujourd'hui bousculés dans leur positionnement initial et obligé de se réfléchir eux-mêmes, que les acteurs se réfléchissent eux-mêmes s'ils veulent pouvoir non seulement exister, mais se développer, et préserver un certain nombre de valeurs et d'orientation dans l'avenir. » (DB)

Fort de ce constat, l'UNAFORIS se positionne « *dans une démarche de propositions, de solutions* ». C'est à ce titre qu'elle a développé un plan d'action triennal reposant sur trois axes :

« - promouvoir et soutenir la mise en place d'un nouvel appareil de formation, via les plateformes et les HEPAS,

- animer le réseau et apporter un appui aux adhérents

*- contribuer activement à une nouvelle architecture des formations et au développement d'une offre de services de qualité ».*⁴⁷⁰

Nous ne développerons pas ici les propositions de l'UNAFORIS, mais tenterons de comprendre les incidences qu'elles peuvent avoir sur le groupe professionnel des formateurs. Le projet d'HEPAS prend pour modèle les systèmes suisses et belges sur lesquels nous reviendrons ultérieurement.

1.3 - L'AFORSSSE

L'AFORSSSE est l'association des formateurs du Secteur social sanitaire et éducatif. C'est la seule association, à notre connaissance, qui se revendique comme représentative des formateurs du secteur social, mais également des secteurs sanitaire et éducatif. Née d'un petit groupe de formateurs de l'école de Bergerac, l'activité de cette association s'appuie sur l'organisation de rassemblements (États généraux de la formation, Université d'été du travail social) « *qui avaient justement pour but d'inviter tout un tas de professionnels, qu'ils soient de terrain, qu'ils soient dans les diplômes canoniques, où qu'ils soient simplement des acteurs de terrain : animateur socioculturel dans des quartiers ou des choses comme cela, pour pouvoir recueillir ensemble au moins les analyses, les expertises en quelque sorte que faisaient chacun à son niveau et voir en quoi cet espace de l'université d'été pouvait favoriser la mise en lien des différences et des constats que l'on pouvait faire et avoir une parole qui pouvait être portée aussi aux citoyens et non plus seulement sur un plan technique.* »⁴⁷¹

L'action de l'AFORSSSE ne concerne pas exclusivement le champ de la formation en travail social. Il ne s'agit en aucun pour elle de s'inscrire dans des espaces de revendications statutaires ou de défense du métier.

Les prises de position publiques en 2010 faisaient part d'inquiétudes face à « *un basculement des centres de formation vers la seule logique de l'efficience budgétaire au*

⁴⁷⁰ UNAFORIS, Orientations stratégiques 2012-2014, juin 2012

⁴⁷¹ Entretien téléphonique avec Pierre LEROY, Président de l'AFORSSSE, le 21.12.12

détriment de la qualité pédagogique »⁴⁷² et interrogeaient le silence des formateurs⁴⁷³ face aux propositions de l'UNAFORIS nouvellement constituée.

Il est difficile de mesurer l'influence de l'AFORSSSE aujourd'hui, mais on peut constater qu'elle a dû annuler son Université d'été en 2010, faute de participants. Par ailleurs, elle n'a pas été invitée à la Conférence nationale des formations sociales qui s'est tenue en octobre 2010, à l'initiative de la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) et de l'Association des régions de France (ARF). Peu connue des formateurs et faiblement reconnue par les institutions, la visibilité et le poids de l'AFORSSSE semblent réduits.

1.4 - L'ACOFIS

L'association des chercheurs des organismes de la formation et de l'intervention sociale (ACOFIS) a été fondée en 2006. Elle prend ses origines au sein du laboratoire de sociologie de l'IRTS de Haute-Normandie et a pour objet la production et la valorisation de la recherche dans les établissements de formation. Son président, Manuel Boucher⁴⁷⁴, nous explique le contexte de création de l'association : « *Considérant que les institutions par le haut, et notamment les notables qui dirigent les institutions n'allaient pas vraiment permettre le développement de la recherche à l'intérieur du champ social pour des raisons multiples que l'on pourra esquisser ensuite, on a décidé de développer une association qui partirait par le bas. On faisait le pari qu'il serait possible d'influencer par le bas, c'est-à-dire par la reconnaissance d'acteurs du champ social s'inscrivant dans la recherche ou en tout cas ayant les compétences et la velléité de devenir de véritables chercheurs intégrés dans l'appareil de formation.* »⁴⁷⁵ Les membres de l'ACOFIS ne se définissent pas comme formateurs, mais comme chercheurs professionnels au sein des organismes de formation. Ils défendent l'idée qu'il existe « *une recherche en sciences sociales qui peut s'inscrire dans le travail social* »⁴⁷⁶. La majorité d'entre eux sont docteurs, principalement en sociologie, mais également en sciences de l'éducation, anthropologie... L'hypothèse que nous formulons d'un segment dominant composé de docteurs se confirme. Bien qu'ayant peu d'adhérents, c'est surtout par la voie de son président que l'ACOFIS occupe le terrain et semble se positionner comme un acteur incontournable en vue de la mise en œuvre des HEPAS.

1.5 - L'AFFUTS

L'association française des formations universitaires de 3^e cycle en travail social (AFFUTS) a été créée en 1993 pour regrouper les travailleurs sociaux qui ont déjà un doctorat

⁴⁷² Doavannary L., Op. cit.

⁴⁷³ Site 7.8.9. Radio sociale, Que font les formateurs ? URL : http://www.789radiosociale.org/article.php3?id_article=1719, consulté le 08 septembre 2013

⁴⁷⁴ Également directeur d'un laboratoire de recherche au sein d'un EFTS, membre de la commission recherche de l'UNAFORIS

⁴⁷⁵ Entretien par vidéoconférence avec Manuel Boucher, le 17.01.13

⁴⁷⁶ Ibid.

dans les disciplines des sciences humaines. L'objectif était d'obtenir un doctorat en travail social. L'AFFUTS contribua à la création d'une Chaire en travail social au Conservatoire national des Arts et Métiers (CNAM) en 2000.

Tout comme l'ACOFIS, l'AFFUTS, aujourd'hui présidée par Emmanuel Jovelin⁴⁷⁷, a contribué à la conférence de consensus sur « la recherche et le travail social » qui s'est déroulée entre octobre 2011 et juin 2013. Son positionnement pour une recherche en travail social prend appui sur l'argumentaire suivant : *« Les actes professionnels dans n'importe quelle profession ont besoin d'être réfléchis, théorisés, transformés en savoirs professionnels pour être transmis, enseignés et toujours améliorés ; c'est la recherche, impulsée, validée, publiée dans des revues scientifiques et professionnelles qui permet les évolutions et adaptations aux réalités sociales changeantes ; un doctorat permet d'entrer dans la communauté scientifique internationale »*⁴⁷⁸.

L'AFFUTS n'est donc pas non plus une association de formateurs, mais de chercheurs. Elle se positionne dans l'élite du travail social et se trouve en concurrence avec l'ACOFIS sur la question de la recherche en/sur/dans le travail social.

1.6 - l'AIFRIS

L'association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale a été fondée à la suite de congrès internationaux des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale. Le premier a eu lieu à Caen en 2005 à l'initiative de l'IRTS de Caen. Lors du second congrès, à Namur en 2007, les participants ont décidé de se structurer en créant l'Association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale. *« Cette nouvelle association internationale a pour but de promouvoir le développement scientifique, pédagogique, professionnel et le rayonnement international de l'intervention sociale.*

- Elle vise, dans un esprit pluraliste, à développer les moyens d'échange entre formateurs, chercheurs et professionnels de l'intervention sociale.
- Elle propose des espaces de rencontre pour faire le point d'une part sur les recherches scientifiques, les expériences pédagogiques et les pratiques professionnelles et d'autre part sur les transformations socio-économiques contemporaines.
- Elle se propose notamment d'organiser tous les deux ans un congrès international. La langue française sera la langue véhiculaire de l'association. »⁴⁷⁹

L'AIFRIS est donc une association à dimension internationale *« qui s'est donnée comme objectif et comme mission de continuer à créer des espaces d'échanges au niveau international [...] de nourrir le travail social à partir des travaux de recherche qui se font, mais surtout de la visibilité qu'on leur donne »*.⁴⁸⁰

⁴⁷⁷ Après avoir été directeur adjoint (Institut social Lille-Vauban) et professeur en sociologie (Université catholique de Lille), Emmanuel Jovelin est dorénavant professeur d'université à Metz.

⁴⁷⁸ URL : <http://www.journal-la-mee.fr/3459-un-doctorat-pour-le-travail-social.html>, consulté le 08 septembre 2013

⁴⁷⁹ URL : http://aifris.eu/10aifris/10_presentation.php, consulté le 21 septembre 2013

⁴⁸⁰ Entretien par vidéoconférence avec J. Leroy, le 08.02.13

L'AIFRIS est présidé par Manuel Pélissié, directeur général de l'Institut régional et européen des métiers de l'intervention sociale (IREIS), également trésorier de l'UNAFORIS. Le président de son comité scientifique, Claudio Bolzman, est également membre de l'ACOFIS.

1.7 - Le RUFS

Le RUFS est l'héritier du RIFF (Réseau interuniversitaire de formation de formateur) qui s'était créé en 1973 pour contribuer à la formation des cadres du social et a perduré jusqu'en 1995. Le RIFF périclitant après le départ de son dirigeant historique, Jacques Beauchard, un petit groupe d'universités engagées dans des formations sociales (essentiellement maîtrise et Diplôme supérieur du travail social - DSTS) décide de lancer le Réseau universitaire de formation du social. Cette association, composée de 22 universités, a trois buts :

« – Développer les partenariats entre les universités afin de décloisonner les initiatives locales et d'établir un réseau de personnes-ressources,

– Constituer une instance de dialogue et une force de proposition auprès des pouvoirs publics et des partenaires de l'action sociale,

– Contribuer à la promotion et à la diffusion de la recherche dans les domaines de l'action et de l'intervention sociales. »⁴⁸¹

Le RUFS est donc une association d'universités qui mandatent un membre pour siéger au RUFS. C'est donc là encore un collectif d'organisations et non d'acteurs, un espace de réflexion et non de décision.

2 - Analyse des positionnements

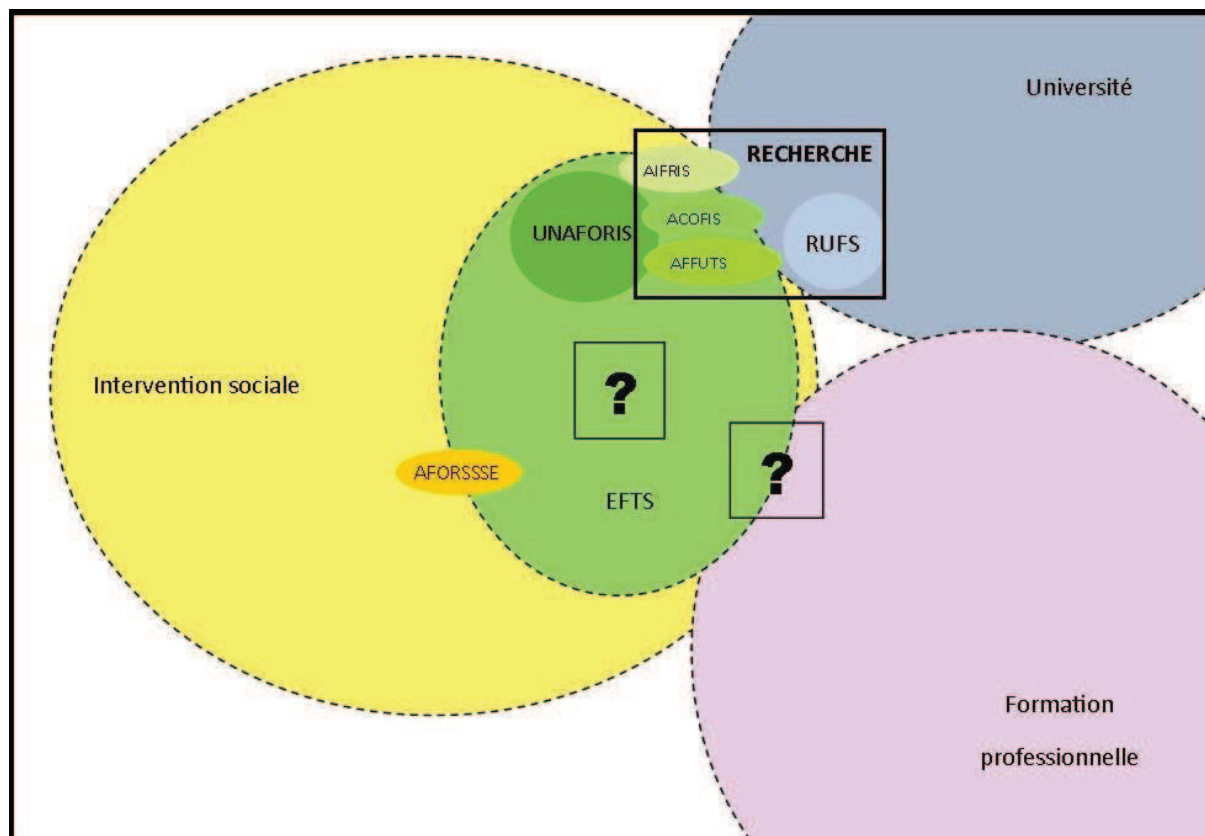
Aucune des associations que nous venons de décrire ne peut être définie comme un collectif de formateurs en travail social. L'action de l'AFORSSSE s'inscrit dans une dimension beaucoup plus globale et plus politique, interrogeant le sens du social et de ses évolutions. L'ACOFIS et l'AFORSSSE sont sur un micro-segment, à la frontière entre le champ du travail social qu'ils occupent et l'université d'où ils sont issus. Centrées sur la question de la recherche, ces deux associations, composées essentiellement de docteurs, sont au cœur d'une lutte de positionnement. Le témoignage de Manuel Boucher est éclairant : « Avant qu'ACOFIS se constitue, il existait déjà des associations de chercheurs, enfin, d'acteurs se définissant comme chercheurs comme l'AFFUTS qui existe toujours. Qui était donc l'association qui a vu d'un mauvais œil notre développement puisque depuis que l'on existe, on l'a totalement marginalisé alors qu'elle a certainement plus de membres que nous. [...] En ce sens, on a assez rapidement marginalisé l'AFFUTS qui est effectivement constituée d'acteurs hétérogènes, mais dont l'objectif est de faire reconnaître leur diplôme universitaire à l'intérieur du champ social, pour résumer rapidement. »

⁴⁸¹ Entretien téléphonique avec P. Sanchou, le 08.04.13

L'AIFRIS est mixte dans sa composition (formateurs, chercheurs, cadres) et se différencie par sa dimension internationale, mais reste centrée sur la question de la recherche.

Nous avons tenté une représentation graphique des espaces occupés par chacun de ces acteurs collectifs dans le schéma ci-dessous.

Figure 78 : Les espaces occupés par les collectifs selon leur positionnement



Ce schéma illustre où se situent les enjeux majeurs : du côté de l'université. La question de la recherche s'est constituée comme un espace où se cristallisent les tensions. « *L'évolution progressive et influente des sociologues, notamment par cette structuration progressive, dans cette émergence de la recherche en tant que telle dans les centres de formation, il est évident que non seulement, ça se voit déjà factuellement, mais il y a une sorte de revendications identitaires de ces sociologues comme étant docteurs, voulant un statut reconnu dans la recherche. On trouve derrière des groupes de professionnels. Je citerai l'ACOFIS comme étant le principal que je vois dans le milieu. C'est vrai que cette arrivée des sociologues qui correspond en même temps à toute une réflexion sur la manière dont l'appareil de formation en travail social et ses professionnels veut se situer par rapport à l'université. Là on sent des jeux extrêmement forts, et notamment en termes de lutte d'influence, qui peuvent provoquer des tensions extrêmement fortes.* » (DB)

« *Autrement dit, pour construire une capacité stratégique de développer un réel partenariat avec le monde universitaire dans notre territoire, il faut aussi qu'en face des universitaires, il y ait des gens qu'ils respectent parce qu'ils sont de même niveau. D'où la course, qui a été la mienne dans notre stratégie institutionnelle, et l'ACOFIS en fait partie.*

C'est non seulement d'accéder au doctorat, mais c'est également d'accéder à l'HDR. Et ça, c'est fondamental. C'est-à-dire d'arriver à une capacité de dialogue partenariale avec le monde universitaire en ayant les mêmes qualifications donc en n'ayant pas de complexe d'infériorité. » (MB)

Il nous semble pouvoir repérer un double enjeu de positionnement, tant pour les établissements de formations en travail social à travers les propositions de l'UNAFORIS que pour une catégorie d'acteurs que sont les docteurs, qui jouent leur place dans les futures HEPAS, mais peut-être également dans des tentatives de visibilisation adressées à l'université.

Composés d'une part par les détenteurs du savoir et d'autre part par ceux du pouvoir (le premier permettant souvent d'accéder au second), ces collectifs sont constitués d'acteurs aux multiples casquettes, souvent « cumulards » et omniprésents au cœur des conseils d'administration, bureaux, conseils scientifiques, commissions...

Le projet de l'UNAFORIS fait l'unanimité parmi ces élites : *« les acteurs qui participent à l'UNAFORIS ont pris conscience que s'ils ne s'organisaient pas de manière très structurée, ils allaient disparaître purement et simplement. Non pas de manière directe, mais ils allaient petit à petit disparaître et se faire écraser, dans leur territoire, se faire bouffer par le monde concurrentiel »*. (MB)

Peu de voix se sont fait entendre contre ce projet⁴⁸², et même si l'AFORSSSE a émis des réserves, selon son président : *« UNAFORIS en tant que regroupement de personnes qui sont sincèrement habitées par la préoccupation du social, ça va donner des choses très intéressantes et très riches »*. (PLR)

Dans notre schéma, deux espaces sont inoccupés :

- à la frontière entre établissements de formation en travail social et établissements de formation professionnelle,
- au centre des EFTS dans un collectif qui regrouperait des formateurs en travail social.

Les grands absents de ces mouvements en cours semblent être les formateurs qui, faute d'acteurs collectifs portant leur voix, ne sont pas en capacité de se faire entendre. Nous pensons aux moins qualifiés d'entre eux qui, comme nous l'avons exposé, interviennent principalement auprès des publics en formation de niveau IV et V. La valorisation d'une activité de recherche, à laquelle ils ne pourront accéder, amène irrémédiablement à un renforcement de la hiérarchie du groupe pouvant aller jusqu'à une recomposition.

Nous interrogeons la stratégie des segments dominants qui semblent faire de la recherche la pierre angulaire de leur positionnement. S'agit-il de s'appuyer sur la recherche comme vecteur de professionnalisation des acteurs ? Ou faut-il voir dans la recherche un objet à forte valeur ajoutée dans une lutte de prestige et de pouvoir avec l'université ? Les conséquences pour les acteurs seront fondamentalement différentes. *« Les mouvements professionnels se développent dans le cadre d'arrangements institutionnels, et une grande partie de l'activité*

⁴⁸² Gaberan Philippe, Hautes écoles en travail social : une idée paresseuse, *ASH*, n° 2672, p. 29-30 ; Rossi Frédéric, *Du rêve furieux de l'unité en travail social*, URL : <http://www.psychasoc.com/Textes/Du-reve-furieux-de-l-unite-en-Travail-social?print>, consulté le 13 septembre 2013

des segments correspond à une lutte de pouvoir pour l'acquisition de position à l'intérieur de ceux-ci. »⁴⁸³ La lutte en cours ne concerne que peu d'acteurs, la majorité d'entre eux s'étant auto-exclus du combat.

3 - Les hautes écoles en Belgique et en Suisse

Le projet de Haute École porté par l'UNAFORIS s'appuie sur les modèles belge et suisse qui ont fait évoluer leurs écoles professionnelles vers des hautes écoles en 1995. Nous ne détaillerons pas ici les dispositifs d'enseignement supérieur de ces deux pays, mais tenterons de repérer les incidences de ces évolutions sur les profils des « formateurs ». Contrairement à la France, les dispositifs d'enseignement secondaire et supérieur sont totalement séparés. Les hautes écoles spécialisées (HES), au sein desquelles il est possible d'obtenir un bachelor (équivalent licence) et un master, sont centrées exclusivement sur le supérieur.

En Suisse, on trouve des formateurs dans le secondaire, par exemple pour accompagner les futurs assistants socio-éducatifs. Ces professionnels doivent remplir une double condition de diplôme⁴⁸⁴ et d'ancienneté pour être formateurs dans les écoles professionnelles qui préparent à l'obtention du certificat fédéral de capacité d'assistant socio-éducatif (niveau baccalauréat). Dans les hautes écoles, le titre utilisé est celui de professeur. Les conditions d'engagement sont triples : être titulaire d'un diplôme d'HES, justifier de qualification didactique et faire état d'une expérience professionnelle dans son domaine d'enseignement (durée non prescrite). *« Les HES recrutent leur corps enseignant principalement parmi les diplômés des universités. Ceux-ci sont la plupart du temps titulaires d'une licence ou d'un master. Une part relativement faible d'entre eux a franchi l'étape du doctorat ou de l'habilitation. »*⁴⁸⁵ Ainsi, si le doctorat n'est pas une condition prescrite par la loi pour occuper un poste d'enseignant HES, *« il constitue toutefois un atout et est aussi considéré comme condition dans de nombreux cas. »*⁴⁸⁶

Valérie Leys, dans l'étude qu'elle a réalisée, confirme cette tendance *« d'embaucher des professeurs permanents titulaires de doctorat. Le doctorat va devenir obligatoire pour obtenir le statut de professeur en HES »*⁴⁸⁷. C'est principalement autour de la fonction recherche que sont valorisés les profils de docteurs, car *« la fonction recherche est très développée en Suisse dans les Hautes Écoles et dispose de moyens importants, comparativement à la France et à la Belgique. Ainsi les Hautes Écoles sont reconnues comme*

⁴⁸³ Strauss A., 1992, Op. cit. p. 85

⁴⁸⁴ Les exigences minimales posées aux formateurs sont remplies par toute personne justifiant des qualifications suivantes:
a. un certificat fédéral de capacité ou une qualification reconnue équivalente dans le domaine, ainsi que deux ans de pratique professionnelle dans le domaine de la formation;
b. un diplôme ou une qualification équivalente dans le domaine, ainsi que deux ans de pratique professionnelle dans le domaine de la formation. URL : <http://savoirsocial.ch/documents/fabe-betriebe-mindestanforderungen-an-berufsbildner-130618-f.pdf>, consultée le 13 septembre 2013

⁴⁸⁵ Weber K. et al., Différentes, mais de même valeur ? De l'évolution des hautes écoles spécialisées suisses, GEBERT RÜF STIFTUNG, 2010

⁴⁸⁶ Haute école spécialisée bernoise, Être enseignante dans une haute école spécialisée, août 2012, p.10

⁴⁸⁷ Leys Valérie, Les Hautes Écoles Belges et Suisses, une source d'inspiration pour le projet HEPASS ?, Séminaire de l'ARRIFS, mars 2013, p. 9

légitimes pour développer une recherche appliquée en partenariat avec les secteurs professionnels. »⁴⁸⁸

Pourtant une autre étude de Karl Weber montre que, pour les enseignants d'HES « *la marge de manœuvre de chaque enseignant est minime, si on la compare à celle dont bénéficient les confrères enseignants dans des universités : le nombre d'heures d'enseignement est élevé et le cahier des charges ne réserve quasiment aucune ressource temps à une activité autonome de recherche.* »⁴⁸⁹ L'écart reste donc présent avec l'université, notamment parce que les budgets que peuvent y consacrer les deux institutions ne sont pas les mêmes : « *l'université consacre environ 50 % de ses ressources à la recherche, la HES environ 15 %* »⁴⁹⁰.

Au-delà de leurs diplômes universitaires, les professeurs des HES doivent justifier de qualification didactique. Ceci passe par l'obtention d'une attestation didactique ou d'un titre équivalent.

Attestation didactique de la HES-SO

Art. 4 1 La HES-SO délivre son attestation didactique aux membres du personnel d'enseignement qui ont fait la preuve de leur qualification didactique en remplissant les conditions cumulatives suivantes :

- a) avoir enseigné au minimum deux ans dans une HES ;
- b) avoir suivi quinze journées de formation didactique de base ou obtenu des équivalences ou des reconnaissances d'acquis conformément à l'art. 5 ;
- c) avoir reçu une recommandation de sa direction d'école ou de site se basant notamment sur le processus d'évaluation de son enseignement.

Fort de cette compétence pédagogique, « *l'enseignant type en HES mise sur la didactique et se perçoit au premier chef comme enseignant dans une haute école tandis que l'enseignant dans une université accorde davantage de poids à la recherche et se définit lui-même comme un chercheur.* »⁴⁹¹ Selon Françoise Tschopp, dans les hautes écoles spécialisées « *les conditions de travail sont devenues plus exigeantes – charge de travail et catégorisation des tâches précisément listée. [...] Des sentiments de non-reconnaissance des compétences fournies jusque-là, de manque de moyens pour remplir son cahier des charges, de disqualification de ceux qui assumaient des tâches d'ingénierie ou de gestion de programme, se sont exprimés. S'y ajoutent des états d'épuisement face à des incompréhensions et désaccords sur le sens de la réforme historique, des difficultés à saisir les aboutissants de cette politique. [...] Les pratiques de collaboration et de solidarité se perdent au détriment de la formation et chacun se voit contraint à déployer la plus grande ingéniosité pour assumer son activité face aux contraintes organisationnelles et managériales. Et pourtant l'impression d'une non-reconnaissance du travail domine. Comment apporter sa contribution et être reconnu alors que l'on ne sait plus ce que l'on vaut dans un système ambigu où tout va trop vite ? La quête d'une identité nouvelle à laquelle il soit possible d'adhérer sans conflits de*

⁴⁸⁸ Ibid.

⁴⁸⁹ Weber, p. 24

⁴⁹⁰ Ibid., p. 18

⁴⁹¹ Ibid., p. 28

valeurs pour l'école et pour ses acteurs reste mouvementée, en proie à des sources de malaise multiples. »⁴⁹²

Le système d'enseignement supérieur en Belgique est très proche de celui de la Suisse. Y cohabitent en parallèle des universités et des Hautes Écoles. Les premières s'inscrivent dans un cycle d'enseignement long du bachelier au doctorat, les secondes dispensent des « bacheliers »⁴⁹³ professionnalisant et des masters. Les professionnels se nomment professeurs en travail social et sont issus de deux filières : les maîtres de formation pratique sont diplômés de travail social et ont une expérience professionnelle, les maîtres assistants ont également un diplôme universitaire. Selon Jacques Roy, *« beaucoup de professeurs ont cherché un titre universitaire parce que ça leur donne un meilleur statut financier et ça leur donne plus de souplesse au niveau de leurs fonctions. Ils peuvent faire plus évoluer leurs fonctions sur des tâches multiples qui peuvent être des suivis d'étudiants, des cours, de la recherche, de la formation continue, etc. »*⁴⁹⁴

Pour être engagés à titre définitif, les professeurs des hautes écoles sont dans l'obligation d'obtenir le certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES). *« Concrètement, le postulant est pris sous tutelle par une équipe d'accompagnement et a charge de réaliser un dossier professionnel. Enfin, il complètera sa formation en suivant des cours à l'Université sur la pédagogie de l'enseignement supérieur, laquelle lui remet une attestation, mais ne participe pas à l'épreuve d'évaluation. »*⁴⁹⁵

Quelques éléments prépondérants ressortent de cette trop courte étude des systèmes d'enseignement belges et suisses :

- l'enseignement professionnel secondaire et l'enseignement supérieur sont pensés dans deux systèmes étanches. Les formations de niveau baccalauréat ou infra bac relèvent de l'enseignement technique/professionnel secondaire.
- les conditions pour être professeur sont proches de celles qui existent en France, c'est-à-dire d'être diplômé de haute école et d'avoir une expérience professionnelle.
- l'acquisition de compétences pédagogiques est exigée dans les deux pays et conditionne l'engagement définitif dans le poste. Dans les deux cas, cela passe par une formation qui est réalisée en cours d'emploi, mais n'est pas une condition préalable à l'entrée en poste.
- la dimension « recherche » développée dans les hautes écoles renforce le recrutement de professionnels ayant complété leur cursus par une formation universitaire. Le doctorat n'est pas obligatoire dans les textes, mais la réalité des embauches semble montrer qu'il va progressivement s'imposer comme une norme.

⁴⁹² Tschopp Françoise, Les hautes écoles suisses dans la tourmente : de quelques enjeux pour la formation en travail social, in Nogues Henri et coll., (dir.), *Le travail social et ses formations à l'épreuve des territoires*, EHESP, 2011, p. 173

⁴⁹³ En Belgique, on parle de bachelier et/ou de bachelor pour décrire les diplômes de niveau bac + 3.

⁴⁹⁴ Entretien avec J. Roy, Ibid.

⁴⁹⁵ Pollet Marie-Christine, Rosier Jean-Marie, *Identités et changements dans la formation des enseignants en Belgique francophone*, URL : http://www.lille.iufm.fr/IMG/pdf/91-98_POLLER_Tome1.pdf, consulté le 13 septembre 2013

- l'appellation « formateur » est utilisée dans le secondaire technique/professionnel, mais pas dans les hautes écoles. Dans ces dernières, les professionnels se revendiquent « enseignant du supérieur ».

Il existe donc des similitudes avec le système français (diplôme professionnel et expérience professionnelle), mais également des différences importantes qui vont venir interroger la mise en place des HEPAS. La formation pédagogique des professionnels s'est imposée comme incontournable en Suisse comme en Belgique ; ce n'est pas le cas en France où la légitimité est encore fortement associée à l'expérience et les compétences construites en homologie avec l'expertise acquise comme travailleur social. Les formateurs français sont majoritairement possesseurs d'un diplôme de niveau I et pourraient donc facilement s'adapter à une augmentation du niveau de diplôme engendrée par le passage en haute école. Pour autant, cela nécessitera un aménagement du cadre légal qui n'impose à ce jour qu'un diplôme de niveau II.

L'exemple de la Suisse montre bien que le passage en haute école ne donne pas toutes les garanties pour développer un secteur recherche. Le statut des professeurs d'HES n'est pas celui des enseignants universitaires et le témoignage de Françoise Tschopp est suffisamment éclairant pour comprendre que les enseignants suisses sont soumis aux mêmes contraintes de surcharge de travail et de dérégulation du cadre. Le temps consacré à la recherche ne peut donc être que secondaire, sauf à constituer des espaces spécifiques réservés à quelques professionnels et renforcer la logique de spécialisation que nous avons décrite précédemment.

Chapitre 13 - Situer le groupe professionnel dans un environnement

1 - Le poids des institutions publiques : l'État, l'Europe, les Régions

« Le travail des formateurs dans le champ social s'inscrit aujourd'hui dans des organisations particulièrement contraintes et en mutations accélérées : un maillage juridique, administratif et institutionnel complexe a pour ambition de donner une cohérence et une orientation lisible à l'action de ces organisations »⁴⁹⁶.

Initialement sous la tutelle quasi exclusive de l'État, les établissements de formation en travail social sont aujourd'hui pris dans un enchevêtrement qui implique une multitude d'institutions publiques. La loi de décentralisation de 2004 a fait de la région un acteur incontournable, puisqu'en charge du financement de la formation professionnelle. L'Europe impose sa marque sur les modèles d'enseignement comme on peut le voir avec le processus de Bologne. L'OCDE énonce des recommandations qui ne peuvent rester sans effet sur les

⁴⁹⁶ Piot T., Op. cit., p. 93

politiques des établissements de formation⁴⁹⁷. L'accord général sur le commerce des services ne concerne pas, pour le moment les services d'éducation, mais qu'en est-il de la formation professionnelle continue ?

Dans ce contexte de mondialisation, d'eupéanisation, mais aussi de décentralisation, la place de chacun des acteurs est plus complexe à appréhender, mais tend à montrer un renforcement des « *normes hétéronomes* »⁴⁹⁸ qui s'imposent aux groupes professionnels.

1.2 - L'État

Le rôle de l'État est important pour les formations en travail social, puisqu'il est de sa responsabilité d'enregistrer et de vérifier la conformité du dossier déposé en vue de la création d'un établissement. Les contraintes limitant l'accès au poste de formateur existent : elles sont définies par le décret 2005-198 du 22 février 2005 et posent une triple obligation d'expérience, de diplôme professionnel identique à celui préparé et d'un diplôme de niveau II. *« Il peut être dérogé soit à l'une des conditions de diplôme, soit à l'une des conditions d'expérience professionnelle sur décision du représentant de l'État dans la région »*. L'État, par l'intermédiaire des Directions régionales de la Jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS), a donc un rôle direct dans le processus de clôture du marché. Il est seul juge pour décider d'utiliser ou non son droit à dérogation et ainsi permettre que ne soient pas tenues les trois conditions, mais seulement deux d'entre elles. Une application stricte du texte sans dérogation aurait fermé le marché en empêchant l'accès aux différents profils que nous avons décrits précédemment, et non issus du travail social.

Ce sont également les DRJSCS qui évaluent les projets pédagogiques mis en œuvre au regard des exigences des référentiels de compétences et des indications données par les référentiels de formation. En revanche, depuis 2004, l'agrément des établissements revient aux régions.

C'est également l'État qui impulse la définition des politiques de formation, à travers la production d'orientations en 2001, 2007 et 2011.

Nous avons repris dans ces textes les éléments qui concernent directement les formateurs.

Le schéma national des formations sociales 2001-2005 énonce une problématique autour de la recherche qui doit être développée, mais se confronte à la « *difficulté des cadres pédagogiques des centres pour poursuivre un cursus universitaire (durée et exigence d'un travail de doctorat). Quand ceux-ci obtiennent un diplôme, il n'existe pas de reconnaissance statutaire et le risque existe alors de les voir partir pour poursuivre leur carrière dans le cadre universitaire.* »⁴⁹⁹

Les formateurs ne sont pas directement concernés par les orientations nationales 2007-2009. La thématique de la recherche est de nouveau présente avec le projet de mise en place

⁴⁹⁷ L'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique), dans ses recommandations de 1991, insiste sur la nécessité pour l'enseignement supérieur hors universités d'atteindre une taille et une masse académiques suffisantes en vue d'en diminuer les coûts.

⁴⁹⁸ Paradeise C., in Le Bianic T., Vion A., Op. cit., p. 294

⁴⁹⁹ Schéma national des formations sociales 2001-2005, p. 42

de plateforme et de pôle ressources, mais sans que ne soit évoquée la situation du formateur. En revanche, dans les « Orientations 2011-2013 pour les formations sociales », il existe un article concernant directement les formateurs.

« Veiller à l'actualisation des compétences des formateurs

Comme tous les métiers, ceux de la formation évoluent également, qu'il s'agisse des métiers supports ou du métier de formateur. Pour ce dernier, une démarche d'élaboration d'un référentiel professionnel du formateur en établissement de formation de travailleurs sociaux sera engagée selon la même méthode que celle qui a permis d'élaborer au cours des années récentes les référentiels professionnels des diplômes de travail social.

Le développement de la recherche dans les futures configurations d'établissements de formation implique que soient examinées les conditions dans lesquelles il est possible de soutenir un accès aux formations doctorales pour les formateurs permanents qui souhaitent investir une partie de leur activité dans la recherche. La chaire de travail social et d'intervention sociale et l'école doctorale du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) constituent à cet égard un point de repère et une ressource précieuse qui permet d'ores et déjà d'effectuer des parcours de thèse dans le domaine du travail social. »⁵⁰⁰

Une nouveauté apparaît dans la mise en œuvre d'une démarche d'élaboration d'un référentiel professionnel du formateur, selon la même méthode que pour les référentiels des diplômes du travail social. Ce qui sous-entend que soient associées les différentes organisations représentatives à l'élaboration de ce référentiel. L'existence d'un tel référentiel professionnel ouvrirait la voie à la construction d'un référentiel de compétences, d'un référentiel de formation et donc d'une formation ad hoc. Ce que nous pouvons analyser comme un souhait de régulation et d'encadrement de l'activité professionnelle des formateurs n'a pas, à ce jour, été suivi d'effet concret. Le deuxième axe développé dans les Orientations 2011-2013 est de soutenir l'accès aux formations doctorales pour les formateurs qui souhaiteraient s'investir dans la recherche. Là encore, nous n'avons pu trouver aucun indice d'une mise en pratique de cette orientation.

Le rôle de régulation de l'État nous semble donc s'affaiblir progressivement. Les effets de la décentralisation lui ont fait perdre une partie de ces prérogatives. Concernant les formateurs, l'État énonce des principes qu'il n'est pas en mesure de faire appliquer, car ne dépendant pas de son autorité. C'est le cas par exemple des incitations à la recherche qui impliquent une évolution du cadre de travail des professionnels. Or, ce dernier relève davantage des conventions collectives et donc des partenaires sociaux que de l'État lui-même. L'État pourrait bien évidemment imposer une évolution du cadre d'exercice des formateurs, leur donnant les moyens de faire de la recherche. Mais cela ne peut s'imaginer sans que soit pensé le surcoût généré par cette activité. Dans un contexte de maîtrise des coûts de l'action publique, cette éventualité paraît peu probable.

⁵⁰⁰ Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale, *Orientations 2011-2013 pour les formations sociales*, 2011, p. 32

1.3 - L'Europe

« Le contexte est dominé par les orientations définies par le sommet européen de Lisbonne (mars 2000) qui a déterminé une stratégie commune : renforcer la compétitivité, l'emploi et la cohésion sociale dans l'économie de la connaissance. Cela signifie que les systèmes d'éducation et de formation doivent répondre aux exigences de l'économie et de la société, en particulier en développant la formation tout au long de la vie. »⁵⁰¹

L'intégration des établissements de formation en travail social dans le processus de Bologne est représentative de l'influence grandissante de l'Europe dans les questions d'éducation et de formation. *« En fait, le processus de Bologne est associé à deux effets distincts, ce qui contribue à en faire le vecteur de ces lectures excessives. D'une part, il marque une modification du palier institutionnel où sont décidées les orientations des politiques d'enseignement supérieur et certaines normes techniques de son organisation et de son fonctionnement. Tout cela se négociait précédemment sur la scène nationale. [...] D'autre part, il concerne des adaptations que les systèmes nationaux d'enseignement supérieur ont dû introduire dans leur architecture pour qu'elle soit conforme aux options de ce collectif des 46. L'ajout d'un palier dans le processus de décision l'a rendu plus opaque et a permis à tous les décideurs de se décharger de la responsabilité apparente des politiques les plus impopulaires. »⁵⁰²*

L'entrée dans le processus de Bologne a pour effet la reconnaissance des formations sociales dans le champ des formations supérieures et l'intégration dans le système LMD⁵⁰³ qui doit progressivement faciliter les passerelles vers l'université et favoriser la mobilité des étudiants, des formateurs et des professionnels dans l'espace européen⁵⁰⁴. Le rapprochement du modèle universitaire semble donc inéluctable pour les formations post-bac. Toutefois, les analyses qui sont conduites montrent que c'est maintenant la Commission européenne qui définit le « bon enseignement » et la « bonne université » en attribuant des « *des budgets considérables à un nombre limité d'équipes de recherche, ce qui attise les concurrences et oriente la recherche vers les questions qu'elle estime prioritaires et vers les manières de travailler qu'elle promeut.* »⁵⁰⁵

Ainsi, selon Catherine Paradeise *« l'Europe est un espace politique majeur de recomposition des formes de l'autonomie professionnelle. La libre circulation pose en effet la question de la normalisation des conditions de formation et d'exercice professionnel, ouvrant*

⁵⁰¹ Hébrard Pierre, Une gageure : dresser un tableau des métiers de la formation à l'échelle européenne, in De Lescure E., Frégné C., Op. cit., p. 87

⁵⁰² Charlier Jean-Émile, Introduction, in *Éducation et sociétés*, n° 24, 2009

⁵⁰³ La réforme de l'enseignement supérieur institue un nouveau découpage en trois niveaux : LMD (licence, master, doctorat) et la construction des diplômes à partir d'un système de crédits.

⁵⁰⁴ Si les diplômes de travail social s'inscrivent dorénavant dans le cadre de l'espace européen de la recherche et de l'enseignement supérieur, cela ne s'est pas accompagné par le passage des diplômes d'État actuellement de niveau III au niveau de la licence, donc au niveau II du RNCP et au niveau 6 du CEC. Cette revendication des organisations professionnelles (Organisation nationale des éducateurs spécialisés – ONES, ANAS...) est soutenue par l'Association des régions de France et posée comme un impératif dans le rapport rendu en octobre 2012 par M. Jaeger (JAEGER M. (Rap.), La coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes de travail social et les universités, DGCS, Oct. 2012)

⁵⁰⁵ Croche Sarah, L'université circonscrite par Bologne, *Émulations*, 2009, p. 13 URL : <http://www.revue-emulations.net/archives/n-6---regards-sur-notre-europe-1/croche>, consulté le 14 septembre 13

ainsi une concurrence normative entre États. »⁵⁰⁶ Les établissements de formation en travail social sont-ils prêts à investir cet espace ? Quelles vont être les conséquences pour les professionnels ? On peut penser le groupe professionnel bien peu armé pour résister aux injonctions de toutes sortes venant encadrer ses activités.

1.4 - Les régions

*« La région agréée les établissements de formation et assure le financement nécessaire à la mise en œuvre des formations initiales préparant à un diplôme de travail social délivré par l'État. Elle attribue des aides aux étudiants inscrits dans un cursus de formation initiale dans ces établissements. Du fait de leur rôle dans le financement des formations initiales, les régions ont légitimité pour mettre en place des dispositifs d'évaluation de la politique qu'elles ont initiée. »*⁵⁰⁷

Depuis la loi n° 2004-809 du 13 août 2004, les conseils régionaux recensent les besoins, agréent les établissements, prennent en charge le financement des formations initiales et les planifient dans des schémas régionaux.

Un rapide regard porté sur ces schémas régionaux nous donne des indications sur de possibles écarts entre les régions. En effet, alors que certaines régions ne développent pas d'actions destinées aux formateurs, d'autres semblent très entreprenantes, comme nous pouvons le voir dans les extraits de cinq schémas ci-dessous. Nous avons sélectionné les schémas régionaux qui mentionnent des actions spécifiques destinées aux formateurs.

Région Picardie

*« Contribuer à renforcer la qualité pédagogique des centres de formation par le soutien à leur inscription dans les dispositifs d'assurance qualité des organismes de formation continue et professionnelle. Au-delà de l'aspect quantitatif, contribuer à renforcer la qualification des formateurs et des responsables pédagogiques en incitant les centres à promouvoir, au-delà du cursus traditionnel de cadre de santé, des formations pédagogiques ou aux sciences de l'éducation pour leurs formateurs. Mettre en place une réflexion sur l'ingénierie pédagogique et la mise en réseau des pratiques, parallèlement, développer dans les centres un système d'évaluation des formateurs à l'image de ce qui se pratique à l'université ou dans les écoles de gestion. »*⁵⁰⁸

Région Champagne-Ardenne

« Conforter la qualité des intervenants et des formateurs – Une formation de qualité nécessite de professionnaliser des formateurs en permettant l'acquisition à la fois d'un niveau de technicité et de compétences pédagogiques adaptées. Cet effort de qualification

⁵⁰⁶ Paradeise C., in Le Bianic T., Vion A., Op. cit., p. 293

⁵⁰⁷ Orientations pour les formations sociales 2007-2010, p. 10

⁵⁰⁸ Conseil régional Picardie, schéma régional des formations sanitaires et sociales 2007-2011, p. 86, URL : http://formation.picardie.fr/fileadmin/documents/Espace_Pro/Ressources/schema-SaSolight.pdf, consulté le 14 septembre 2013

permettrait de limiter le nombre de personnels faisant-fonction dans les centres de formation. La Région s'engagera dans la mise en œuvre de ce processus de qualification en lien avec l'ARIFOR, les OPCA et les centres de formation actuels. L'Université Reims Champagne-Ardenne pourrait également être associée à cette démarche pour la mise en place d'un cursus de qualité permettant également de multiplier les passerelles entre les formations. »⁵⁰⁹

Région Languedoc-Roussillon

« Valoriser les carrières de formateurs – Le recrutement de formateurs qualifiés pour l'ensemble des métiers de la filière est mis en concurrence avec celui des personnels d'encadrement des établissements sanitaires et sociaux. Par ailleurs, le métier de formateur est moins valorisé qu'auparavant dans les parcours professionnels, ce qui est quelque peu paradoxal au regard des enjeux des professions. Il est donc plus important que jamais de former de très bons professionnels de la formation, avec un encadrement pédagogique adéquat, et de leur proposer des carrières attractives sur ces métiers. »⁵¹⁰

Région Pays de la Loire

« Les formateurs sont les premiers vecteurs de l'innovation. Il importe donc de permettre à ces acteurs un accès aux ressources de la formation continue. Le conseil régional portera le débat sur la nécessité d'un soutien apporté aux formateurs dans leurs fonctions pédagogiques. Ce plan de formation des formateurs permettrait en outre de mieux positionner les instituts de formation dans un rôle de conseil auprès des employeurs pour le montage d'actions de formation continue. [...] Par ailleurs, l'évolution des référentiels de formation tendant à l'élévation des exigences dans l'acquisition des qualifications recherchées implique que les formateurs bénéficient eux-mêmes d'une formation en cours de carrière. »⁵¹¹

Région Poitou-Charentes

« Compte tenu des évolutions structurelles profondes induites par les différentes réformes depuis 2004 et qui visiblement ne sont pas terminées, la Région propose de réfléchir avec les acteurs concernés à la mise en place d'un plan de professionnalisation progressive des formateurs pour les accompagner vers l'acquisition de compétences nouvelles. »⁵¹²

L'axe principal d'intervention que souhaitent développer les régions se situe vers la formation pédagogique des formateurs et leur professionnalisation. On peut lire en creux un constat d'absence de formation pédagogique adaptée et d'un corps professionnel peu professionnalisé. Pourtant, au-delà des souhaits, les régions ne sont pas en mesure d'agir et

⁵⁰⁹ Conseil régional Champagne-Ardenne, schéma régional des formations sanitaires et sociales 2007-2011, p. 65, URL : <http://www.cr-champagne-ardenne.fr/?SID=679>, consulté le 14 septembre 2013

⁵¹⁰ Conseil régional Languedoc-Roussillon, schéma régional des formations sanitaires et sociales 2007-2011, p. 39 URL : http://www.laregion.fr/uploads/Document/be/WEB_CHEMIN_3_1217403103.pdf, consulté le 14 septembre 2013

⁵¹¹ Région Pays de la Loire, Schéma régional Formations, Santé, Social et Territoires 2011-2016, p. 58, URL : http://www.paysdelaloire.fr/fileadmin/PDL/DPSDD/SRFSST_1_.pdf, consulté le 14 septembre 2013

⁵¹² Région Poitou-Charentes, Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles 2009-2012, p. 42, URL : <http://www.poitou-charentes.fr/content-alfresco-portlet/document?uuiid=1ff01500-a8a6-11e0-bc10-175bd8b052b9>, consulté le 14 septembre 2013

doivent se contenter d'appeler les partenaires à la réflexion. La qualification des formateurs relevant de la responsabilité de l'État, les régions ne peuvent qu'être force de propositions.

L'influence des institutions publiques est mouvante. Le poids de l'Europe est grandissant. Les politiques européennes incitent les établissements de formation à se rassembler dans une perspective de rationalisation budgétaire, d'adaptation aux besoins de formation et d'intégration progressive dans un cadre commun aux pays de l'Union européenne.

Le rôle de l'État semble aller en diminuant, même s'il reste responsable de la qualification des équipes pédagogiques. À ce titre, peut-on envisager que le niveau de qualification exigé pour les formateurs (niveau II) soit le même que celui des personnes en formation ? L'entrée dans le système LMD devrait générer une reconnaissance au niveau II pour les diplômes bac + 3 actuellement positionnés au niveau III (ES, ASS, EJE, ETS, CESF). Si cela devait advenir, quelle sera la position de l'État ? Maintenir un niveau de diplôme équivalent entre les formateurs et les formés ? Cela paraît peu probable et viendrait certainement renforcer un processus de déqualification déjà entamé en 2004 quand le niveau de diplôme exigé est passé de I à II pour les formateurs. Une augmentation du niveau de diplôme exigé est donc envisageable dans les mois à venir.

En devenant financeurs, les conseils régionaux sont devenus des acteurs majeurs dans le champ des formations sanitaires et sociales. Leur responsabilité dans la conception des schémas régionaux des formations sanitaires et sociales leur donne des compétences qui vont bien au-delà du financement et leur permet d'impulser des dynamiques propres à chaque région. L'acte III de la décentralisation est en marche et devrait renforcer les pouvoirs des conseils régionaux.

2 - Comprendre les dynamiques des groupes « voisins »

Les frontières qui délimitent le territoire d'intervention des formateurs en travail social sont floues et mal délimitées, nous l'avons déjà évoqué à plusieurs reprises. Nous reprendrons cette notion de « *porosité* », utilisée par Lise Demailly pour les formateurs professionnels. Elle définit parfaitement des frontières qui favorisent les passages d'un côté à un autre. Passage de la formation pour adultes ou de l'université vers la formation en travail social, passage des ETFS vers l'université, passage vers des postes de cadres dans les ESMS... Les « flux » se concentrent principalement entre les trois pôles que sont le travail social, la formation professionnelle et l'université. C'est pourquoi nous regarderons d'un peu plus près les mouvements à l'œuvre dans ces deux derniers groupes : où en sont-ils dans le processus de professionnalisation ? Quels sont les mouvements qui les traversent ? Sont-ils aux prises avec des questions proches de celles des formateurs en travail social ?

Bien que pris dans d'autres flux au cœur du sanitaire, les formateurs en soins infirmiers sont également voisins des formateurs en travail social. Voisins de quartier, aux origines communes, ils ont pris des chemins séparés, mais si proches qu'il nous faudra faire un détour pour regarder comment se passe leur entrée dans le système LMD.

*« La notion de professionnalisation est également utilisée pour désigner un processus sociétal qui engage des groupes professionnels entiers à travers l'action de minorités actives. On est alors en présence de luttes sociales dans lesquelles la recherche d'une identité collective et de positionnements avantageux expose les praticiens à entrer en conflit avec d'autres groupes professionnels ou, pour le moins à engager des combats pour obtenir un certain type de reconnaissance. »*⁵¹³

Le combat est engagé. Des déséquilibres sont apparents tant par le nombre que par les armes dont dispose chacun. Mais l'unité du groupe, sa capacité à se construire comme force collective semblent aussi déterminantes. Les mouvements internes auxquels chacun doit faire face peuvent être source d'affaiblissement et de perte de légitimité.

2.2 - Les enseignants-chercheurs

D'apparence homogène, la composition du groupe des enseignants du supérieur montre en fait une certaine hétérogénéité. Sur les 91 000 enseignants⁵¹⁴ qui sont intervenus dans les établissements publics d'enseignement supérieur en 2011-2012, seulement 62% appartiennent au corps des enseignants-chercheurs. Les autres professionnels sont des personnels du second degré en fonction dans l'enseignement supérieur (14,4%) et des personnels enseignants non permanents⁵¹⁵ (23,6%). Seuls 6 enseignants sur 10 ont un véritable statut universitaire. Les enseignants-chercheurs appartiennent à deux corps de métiers : les professeurs des universités (35,5%) et les maîtres de conférences (64,4%). L'augmentation massive du nombre d'étudiants a entraîné des recrutements importants d'enseignants (10 000 en 1960, 91 000 en 2011). Lors des dix dernières années (2001 à 2012), ce sont surtout les maîtres de conférences et les personnels non permanents qui ont bénéficié de cette hausse des effectifs.

La part des femmes dans les corps des enseignants chercheurs est en constante progression au cours des trente dernières années. Sur cette période, elle augmente de manière régulière et significative pour passer de 8,6% en 1981 à 21,4% en 2012 chez les professeurs d'université et de 29,5% à 42,8% chez les maîtres de conférences.

L'âge moyen est de 52 ans pour les professeurs et 44 ans pour les maîtres de conférences. Le taux de départ en retraite pour les dix années à venir est estimé à 43% des professeurs et 18,7% des maîtres de conférences.

⁵¹³ Jobert Guy, La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale, in Altet Marguerite et coll., *Formateurs d'enseignants – Quelle professionnalisation ?*, De Boeck Université, 2002, p. 255

⁵¹⁴ Les données chiffrées sont tirées de Bideault Marc, Rossi Pasquin, *Les personnels de l'enseignement supérieur sous tutelle du MESR – 2011-2012*, Note d'information, DEPP-DVE, Août 2013

⁵¹⁵ « Aux enseignants –chercheurs et aux enseignants du second degré [...] s'ajoute une population d'enseignants aux profils très variés recrutés à titre temporaire : les enseignants associés, professionnels ou universitaires étrangers (14,4%) [...] ; les ATER (26,3%) et les doctorants contractuels qui assurent des enseignements tout en préparant une thèse ou en poursuivant des travaux de recherche ; les assistants temporaires des disciplines médicales (19,7%) ; les lecteurs et maîtres de langue étrangère (4,8%) ». Ibid, p. 6

Toute proportion gardée au regard de l'importance numérique de chaque groupe (4 000 formateurs en travail social, 91 000 enseignants-chercheurs), les deux groupes subissent le même type d'évolution : augmentation massive des effectifs, hétérogénéité des profils, féminisation du groupe, ségrégation verticale défavorable aux femmes notamment pour l'accès aux postes de professeurs d'université.

L'activité professionnelle des enseignants-chercheurs est définie dans un décret de 1984 (Décret n°84-431 du 6 juin 1984). Trois obligations règlent la profession : l'obligation de résidence (susceptible de dérogation), la soumission aux règles générales de la fonction publique et un service en présence d'étudiants de 192 heures d'enseignement par an (128 heures de cours ou 192 heures de travaux dirigés ou pratiques). *« Les universitaires sont peut-être, de toute la fonction publique en France, ceux qui gèrent le plus librement leur temps : en dehors de cette obligation de service, il n'existe aucune autre réglementation concernant la présence, l'emploi du temps, le mode et le contenu d'enseignement, les obligations de recherche, etc. »*⁵¹⁶ Malgré cela, les enseignants-chercheurs décrivent un emploi du temps contraint et surchargé sous l'accumulation de tâches diverses.

Les fonctions qu'ils sont amenés à occuper sont très diverses. *« Nous pouvons les lister, dans le désordre, et de manière non exhaustive : enseigner à différents publics, en travaux pratiques, travaux dirigés ou cours magistraux, évaluer les étudiants, gérer une équipe d'enseignants (dans une équipe pédagogique, dans un département, dans une UFR, etc.), gérer une activité de laboratoire (conventions, répondre à des projets de recherche nationaux, européens, etc.)... »*⁵¹⁷

Comme pour les formateurs, la plupart des compétences liées à l'activité d'enseignement sont acquises par la pratique. Il n'y a pas ou très peu de formation spécifique pour l'aspect pédagogique du métier. *« La socialisation professionnelle des enseignants chercheurs passe donc exclusivement par une initiation à la recherche dans une discipline donnée, et même dans une "spécialité" de cette discipline. »*⁵¹⁸

Une inflation du travail administratif et d'enseignement vient empiéter sur le travail de recherche, qui constitue pourtant l'élément primordial d'identification au métier et permet l'avancement dans la carrière (évaluation sur les publications). *« Nombre d'entre eux [les enseignants-chercheurs] sont confrontés aux modes de fonctionnement de leurs établissements, et sont mis en difficulté dans leurs activités de recherche par la forte dégradation des conditions matérielles d'exercice du métier d'enseignant-chercheur et le surcroît des tâches administratives, imputables pour une grande part aux réformes successives, et rapprochées dans le temps. »*⁵¹⁹ La division du travail s'observe dans les pratiques : les étudiants des premiers cycles sont confiés à des enseignants non titulaires aux statuts plus ou moins précaires ; les femmes consacrent plus de temps à l'enseignement que les hommes, lesquels se consacrent plus à la recherche.

⁵¹⁶ Fave-Bonnet Marie-Françoise, Les universitaires : une identité professionnelle incertaine, *HERMES*, n° 35, 2003, p. 198

⁵¹⁷ Beney Michel, Pentecouteau Hugues, *La formation des enseignants du supérieur : une réponse à un changement des pratiques ?* Université de Bretagne Occidentale, Université Rennes 2, Congrès AECSE, septembre 2004, p. 2

⁵¹⁸ Fave-Bonnet Marie-Françoise, Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur – Le « cas » français, *Recherche et formation*, n°68, 2011, p. 131

⁵¹⁹ Faure Sylvia et coll., Visions et divisions à l'université – Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ?, *Recherche et formation*, n° 57, 2008, p. 84

Ajoutons à cela un sentiment de perte de prestige et de méconnaissance sociale liés à des conditions de salaires qui ne résistent pas longtemps à la comparaison avec le secteur privé, mais également à la proximité de chercheurs qui se consacrent uniquement à la recherche.

Forte de ces constats, Sylvia Faure va jusqu'à s'interroger sur une possible fin du métier d'enseignant-chercheur : *« les évolutions du système et des contraintes du travail universitaire constituent sans nul doute l'avant-scène de bouleversements plus amples conduisant à la sortie pure et simple du champ de la recherche d'une large partie des enseignants-chercheurs, pour certains absorbés dans des contraintes d'administration et d'encadrement, pour d'autres engagés dans des carrières bureaucratiques et temporelles. »*⁵²⁰

Hormis la liberté dans l'organisation de leur cadre de travail, qui les rapproche d'une activité libérale, les évolutions subies par les enseignants-chercheurs sont d'une étonnante similitude avec celles que nous avons pu décrire pour les formateurs en travail social : éloignement de l'activité la plus prestigieuse au profit de tâches administratives, surcharge de travail, hiérarchisation des activités, etc.

Segmentés, en une multitude de disciplines (et même de « spécialité » de discipline), de syndicats et d'associations professionnelles⁵²¹, les enseignants-chercheurs savent trouver une unité quand il s'agit de défendre la « communauté universitaire »⁵²², de sauvegarder « l'autonomie intellectuelle et scientifique des universitaires et la valeur universelle de leurs missions »⁵²³, mais aussi de préserver leur statut professionnel. Contrairement aux formateurs professionnels, la segmentation du groupe des enseignants-chercheurs n'est pas défavorable à l'existence d'un acteur collectif.

2.3 - Les formateurs professionnels

D'après les données de l'INSEE, les effectifs des formateurs ont été multipliés par quatre entre 1983 et 2002. On en dénombre 149 000 en 2008. Le taux de féminisation est de 56% et la moyenne d'âge de 41 ans.

Les caractéristiques partagées par les formateurs sont liées à leur mode de socialisation et à leurs conditions d'emploi.

⁵²⁰ Ibid., p. 85

⁵²¹ « De fait, cette multiplicité des référents identitaires disponibles s'exprime à travers une relative diversité des modes de représentation professionnelle. Ainsi, dans les luttes pour la représentation du groupe, on retrouve aussi bien des syndicats qui revendiquent leurs attaches à la tradition du « mouvement ouvrier » (comme ceux de la FSU, de la CFDT, de Solidaires ou de la CGT) que des syndicats qui se définissent comme « autonomes » ou « indépendants ». La représentation syndicale est elle-même concurrencée par des associations professionnelles généralistes, comme Qualité de la Science Française (QSF) ou des associations qui épousent la segmentation de l'institution en disciplines d'enseignement. Le statut associatif a également été utilisé ces dernières années dans l'objectif de pérenniser des collectifs militants tels que « Sauvons la recherche » (SLR) ou « Sauvons l'Université » (SLU). Enfin, la Conférence des Présidents d'Université (CPU) occupe de longue date une position importante dans cet espace de représentation, position renforcée par les récentes réformes. » Geay Bertrand, Identité professionnelle et engagement syndical chez les enseignants-chercheurs, Congrès AFSP Paris 2013 Session thématique n°30 : « Les enseignants, un groupe mobilisé ? », p. 5, URL : <http://www.congres-afsp.fr/st/st30/st30geay.pdf>, consulté le 19 septembre 2013

⁵²² Ibid., p. 3

⁵²³ Ibid., p. 4

70% des formateurs ont eu une expérience professionnelle antérieure avant d'accéder à un poste de formateur. *« Plus des deux tiers sont donc devenus formateurs sur la base d'une expérience professionnelle dans une autre activité »*⁵²⁴.

L'écart entre les niveaux de formation des formateurs est très étendu : 12% n'ont pas dépassé le brevet des collèges, 38% ont un niveau inférieur ou égal au bac, 35% ont un diplôme de niveau II et 15% sont titulaires d'un diplôme universitaire de niveau I. Comparé aux formateurs en travail social (63,4% de niveau I), le niveau de formation des formateurs apparaît plutôt faible, mais selon Jean-Paul Gehin *« il tend à croître durant la dernière période, le niveau de formation des moins de 40 ans étant le plus élevé que celui de leurs aînés. »*⁵²⁵

Les conditions d'emploi des formateurs sont souvent caractérisées par la précarité. *« Sur l'ensemble des agents, 6% sont indépendants, et parmi les salariés, 24% sont titulaires d'un contrat de travail dit atypique ou à durée déterminée (CDD) ; 9% chez les cadres et 29% chez les formateurs, ce qui est bien supérieur au taux national de 12%. De plus, le nombre d'agents à temps partiel est de 32% (29% chez les cadres et 33% chez les formateurs, dont 13% affirment être en sous-emploi). »*⁵²⁶

Le métier de formateur est décrit comme en cours de professionnalisation depuis plusieurs décennies, *« ce processus ne semble jamais trouver d'issue. »*⁵²⁷ Plusieurs éléments viennent expliquer cette professionnalisation impossible. La diversité des conditions d'exercice et des lieux d'emplois et la grande hétérogénéité des profils contribuent à une forte division sociale du travail qui segmente le groupe professionnel. Les tâches pénibles du face à face pédagogique sont confiées aux formateurs, alors que celles jugées prestigieuses de conception des outils pédagogiques et de l'organisation des formations sont revendiquées par les responsables de formation⁵²⁸.

Selon Lise Demailly, le métier de formateur est *« poreux »*⁵²⁹, les professionnels sont marqués par leur culture professionnelle d'origine sur laquelle ils appuient leur professionnalité et leur identité professionnelle revendiquée. L'expérience professionnelle antérieure est souvent à l'origine du recrutement et se trouve être la source première de légitimité.

La régulation de l'activité est quasi-inexistante, et s'il existe des titres et diplômes de formateur, aucun préalable n'est requis pour exercer dans un organisme de formation. *« Ainsi, les pratiques professionnelles sont peu homogènes et n'obéissent pas à des règles déontologiques qui seraient reconnues par tous les intervenants du champ (bénéficiaires,*

⁵²⁴ Gehin Jean-Paul, Construction d'un groupe professionnel des formateurs et régionalisation des politiques de formation, in De Lescure E., Frégné C., Op. cit., p. 59-60

⁵²⁵ Ibid.

⁵²⁶ De Lescure E. in De Lescure, Frégné C. Op. cit., p. 69

⁵²⁷ Ibid., p. 8

⁵²⁸ Pottier E., Op. cit., p. 172

⁵²⁹ *« J'ai mis en évidence la porosité des identités professionnelles de référence (les métiers d'origine dont les techniques sont transmises dans le cadre des formations sont plus fondateurs d'identité que le métier de formateur, car sa légitimité leur demeure suspendue). »* Demailly L., Métiers de la formation et transformations sociétales, in De Lescure, Frégné C. Op. Cit., p. 225

financeurs, formateurs et organismes).»⁵³⁰ Les positionnements du groupe face à la qualification sont contradictoires « *certaines souhaitent une clarification de la possibilité d'exercer par l'instauration d'un diplôme pédagogique comme condition d'accès, d'autres, surtout ceux dont les compétences principales résident dans un savoir disciplinaire spécifique ou une technique, redoutent que cette qualification ne relègue l'expérience de terrain au second plan.* »⁵³¹

Par-delà les difficultés inhérentes à l'activité même, les formateurs n'échappent pas aux logiques de concurrence, d'évaluation, de bureaucratisation... Les exigences des commanditaires se font chaque jour plus fortes pour renforcer l'efficacité, rationaliser les offres tout en accentuant les procédures de contrôle et multipliant les modalités administratives⁵³².

Pourtant, malgré ces contours flous, les acteurs s'organisent : organisations syndicales, fédération professionnelle, convention collective...⁵³³ Le souhait de se structurer émerge du groupe professionnel dans une volonté d'édicter des règles déontologiques, de clarifier les conditions d'exercice et de construire une éthique de la profession.

*« Niveau de formation, types de diplômes, statuts d'emploi, secteurs d'activité, type d'employeurs, tous ces éléments semblent fractionner le groupe professionnel au point de conférer à l'unité de la catégorie un caractère apparemment artificiel. Poussé à l'extrême, ce point de vue conduit à penser que les agents de la formation ne forment pas un groupe professionnel et rend vaine toute tentative de les saisir dans leur ensemble. Pourtant, premier label unificateur, le terme de formateur existe bien. [...] Les agents de la formation constituent un groupe flou tant dans sa définition que dans sa composition. Cependant, même si on ne peut sur le papier, en fixer les frontières exactes, ils forment un groupe professionnel de facto. »*⁵³⁴

Les différences entre le groupe des formateurs professionnels et le sous-groupe des formateurs en travail social sont notables. L'hétérogénéité des profils du premier est plus prononcée et le niveau de diplôme est moindre. La problématique de précarité, omniprésente chez les formateurs professionnels, est quasi-inexistante dans les EFTS. Toutefois, les enjeux identitaires sont proches : l'expérience professionnelle antérieure vient définir les fondements de l'identité et légitimer la place occupée. La professionnalité acquise par l'expérience, et reconnue par les pairs, n'incite pas à l'acquisition d'un diplôme spécifique.

⁵³⁰ Kalifa Marthe, Le Cornu François, Processus de professionnalisation de la formation : diversité des acteurs et convergences professionnelles, in Hébrard P., *Formation et professionnalisation des travailleurs sociaux, formateurs et cadres de santé*, L'Harmattan, 2004, p. 100

⁵³¹ Ibid., p. 109

⁵³² Divay Sophie, Le métier de formateur à l'épreuve de l'évolution des politiques de l'emploi, in De Lescure E., Frégné C. Op. cit., p. 143

⁵³³ « La signature de la convention collective des organismes de formation est souvent présentée comme le signe le plus patent de l'existence du groupe professionnel. Toutefois, il faut relever qu'elle ne concerne qu'une part relativement faible des agents. Seulement 25% des cadres de la formation et 42M% des formateurs travaillent dans un organisme dont l'activité principale est la formation, soit 38% de l'ensemble. » De Lescure E., Op. cit., p. 68

⁵³⁴ De Lescure E., Op. cit., p. 69

Enseignants-chercheurs, formateurs professionnels, formateur en travail social, il est difficile de comparer trois groupes professionnels aux espaces d'intervention et à la visibilité sociale bien différents. Tous sont acteurs du système de formation. Les enseignants-chercheurs sont au sommet d'une hiérarchie implicite construite, notamment, sur le niveau de diplôme et la participation à la construction des savoirs. Les formateurs professionnels en charge d'accompagner les publics les plus en difficultés, eux-mêmes dans des situations proches de ceux qu'ils accompagnent, sont en bas de cette hiérarchie. Entre la base et le sommet, les divisions sont nombreuses et voient les formateurs en travail social occuper des places bien différentes en fonction du type d'organisation qui les emploie : proches des formateurs professionnels dans les organismes de formation, proches des enseignants-chercheurs dans certains IRTS. Toutefois, malgré ces écarts, nous repérons des mouvements communs aux trois groupes professionnels observés.

Tous subissent des évolutions fortes dans leurs activités professionnelles, liées notamment à une place croissante des logiques de marché dans les champs de la formation et de l'éducation. Le renforcement des normes, procédures, contrôles, etc. produit une augmentation des tâches d'administration et de gestion qui empiète sur les activités principales. Tous repèrent ces tâches comme particulièrement chronophages et réduisant le temps normalement consacré aux activités prestigieuses. Pourtant la délégation de ce « sale boulot » à d'autres professionnels s'est avérée impossible. N'est-ce pas là le signe d'une perte d'influence que de se voir imposer des tâches sans être en mesure de les déléguer à d'autres ?

La division morale du travail s'accroît dans des logiques de spécialisation et de hiérarchisation qui cantonnent les segments les plus fragiles (femmes, précaires, peu diplômés) dans les tâches les moins valorisées. Il apparaît que, pour ces trois groupes, le « sale boulot » se situe souvent du côté du face à face pédagogique. Cela peut paraître paradoxal pour des métiers dont l'appellation même se réfère à cette dimension : le formateur forme, l'enseignant-chercheur enseigne. Pourtant, les segments dominants tentent de déléguer ces tâches pour se consacrer à celles jugées plus prestigieuses : recherche, ingénierie de formation, consultant... Quant aux segments dominés, c'est par la valorisation de compétences spécifiques acquises dans l'accompagnement des publics les plus en difficulté qu'ils parviennent à construire des espaces de reconnaissance.

Les positionnements vis-à-vis de l'acquisition de compétences pédagogiques par la voie de la qualification sont complexes et difficiles à appréhender. Les cultures professionnelles valorisent l'activité la plus prestigieuse qui va légitimer le professionnel : la recherche pour les enseignants-chercheurs, l'activité professionnelle antérieure ou, plus récemment, l'ingénierie de formation pour les formateurs. La spécificité de l'activité pédagogique est peu prise en compte et fait appel aux ressources propres de chacun ou à la proximité nommée entre activité de formation et activité antérieure chez les formateurs en travail social. Le choix de la formation de formateur est un marqueur identitaire qui paraît si puissant qu'il nécessite un renoncement à l'identité héritée et valorisée. Ainsi, malgré les incitations des institutions publiques et des organisations professionnelles, peu de professionnels franchissent le pas. Cette perception négative de la dimension pédagogique de l'activité n'est pas favorable à une

professionnalisation par la formation de formateur. Pourquoi se former dans une activité qui paraît la moins valorisée ?

A l'inverse, la recherche est perçue comme une activité prestigieuse qui donne au groupe professionnel ses lettres de noblesse dans l'accès à la production de savoir. L'université est aujourd'hui la seule institution légitime à disposer d'une activité de recherche. Pourtant, l'entrée dans le système LMD des formations professionnelles ravive des désirs d'accès au « D », symbole par excellence d'une entrée possible dans le monde des enseignants-chercheurs. Le travail social n'y échappe, mais les luttes internes de territoires ralentissent le processus. Entrées dans la réforme depuis 2009, les formations en soins infirmiers ont, semble-t-il, pris un peu d'avance sur la voie de ce l'on nomme « l'universitarisation » et qui devrait les conduire vers le doctorat.

2.4 - Les cadres formateurs des Instituts de formation en soins infirmiers

Souvent nommée comme une conséquence de l'entrée dans le processus de Bologne, l'universitarisation des formations professionnelles semble inéluctable. La reconnaissance des diplômes professionnels au niveau licence ou master signerait l'entrée des formations professionnelles dans l'université. Les Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) sont « universitarisés » depuis la réforme du diplôme d'infirmier en 2009. Nous avons choisi cette formation par sa proximité avec les formations du secteur social. Rappelons-le, les formations d'infirmiers et d'assistants sociaux ont été commune jusqu'en 1938. Par ailleurs, les formations sont de même durée et les profils des formateurs identiques. Mais ce choix s'explique aussi parce que, *« paradoxalement, il est assez peu, voire pas du tout question à ce jour, de ces acteurs premiers, comme si leur tâche allait de soi. »*⁵³⁵ La réforme de la formation infirmière a eu lieu, les formateurs ont été les principaux artisans de sa mise en œuvre, mais également les principaux oubliés. Nous tenterons de repérer les enjeux de cette réforme pour ces professionnels.

Comme les IFSI, l'ensemble des formations professionnelles de l'enseignement supérieur va progressivement intégrer le système LMD, allant de fait vers une « universitarisation » progressive. Est-ce l'annonce de la disparition progressive des formations professionnelles ? Nous ne pouvons l'affirmer sans avoir au préalable pris le temps de définir les conditions et les enjeux de l'universitarisation des formations professionnelles et de la professionnalisation de l'université.

La mise en œuvre d'un nouveau référentiel de la formation infirmière en 2009 a introduit, entre autres, l'universitarisation du parcours de formation. Durant une dizaine d'années, sous la houlette des pouvoirs publics, de nombreuses commissions ont produit de non moins nombreux rapports mettant en scène les tensions entre les segments professionnels : organisations professionnelles, universités, facultés de médecine, Instituts de formation en soins infirmiers (IFSI)... Ce long processus a abouti à l'arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'État d'infirmier. Nous ne développerons pas ici cette réforme de la formation des

⁵³⁵ Poisson Michel, Ifsi : des monitrices aux formateurs-enseignants, histoires et perspectives, *Soins cadres*, n° 75, août 2010

infirmiers, mais porterons notre regard vers les formateurs des IFSI et sur l'impact de la réforme sur leurs pratiques professionnelles.

Comme dans les écoles de service social, les premières formatrices des écoles d'infirmiers généraux et psychiatriques furent nommées « monitrices ». *« Ces formations étaient assurées par les médecins au début du XXème siècle lors de la première vague de professionnalisation des auxiliaires. Puis, de plus en plus, la formation s'est réalisée en association avec des infirmières. Peu à peu, les médecins ont été moins présents et certains cadres infirmiers se sont « spécialisés » dans la formation aux soins. »*⁵³⁶ Les monitrices sont recrutées parmi les surveillantes des hôpitaux sur la base de leur expertise, sans que ne soit exigé de formation, ni de diplôme complémentaire. La première école de cadre sera ouverte pas la Croix-Rouge en 1951 à Paris, permettant pour la première fois de former des surveillants et des moniteurs. Sept ans plus tard, les premiers certificats d'aptitude (CAFIS et CAFIM⁵³⁷) font leur apparition. Ces certificats sont délivrés aux infirmières qui ont passé avec succès un examen au terme d'une formation de huit mois.

Cette certification s'inscrit dans un mouvement général de professionnalisation dans les hôpitaux, débuté dans les années 1950. Les infirmières et les médecins ont des activités professionnelles réglementées et doivent justifier d'un diplôme pour exercer. Il en sera de même pour les différentes spécialisations qui vont se développer : puéricultrices, manipulateur radiologiste, infirmières anesthésistes, infirmières de bloc opératoire, etc. Seules les personnes qui auront suivi une formation et possèdent le diplôme pourront exercer. Le certificat de cadre infirmier en 1975⁵³⁸, puis le diplôme de cadre de santé en 1995⁵³⁹ viendront compléter le dispositif réglementaire. La formation, d'une durée de 9 mois est commune au cadre de santé des établissements de soins et au cadre de santé formateur. *« L'école des cadres est une année contribuant à un bon passage du métier d'origine à celui de cadre de santé. Il permet assurément d'apporter une légitimité de statut et d'admettre le métier de cadre de santé comme une fonction à part entière. »*⁵⁴⁰ Les conditions pour accéder à la formation sont d'être titulaires du diplôme d'État d'infirmier, d'avoir exercé pendant au moins cinq ans comme infirmier et d'avoir subi avec succès les épreuves de sélection⁵⁴¹. Le programme de formation inclut un module sur la fonction de formateur. *« Rappelons cependant qu'il n'existe pas, à ce jour de filières de formation spécifique du cadre de santé formateur. »*⁵⁴² Le diplôme de cadre de santé est de niveau II, mais ne permet pas l'obtention

⁵³⁶ Rothier Bautzer Eliane, « L'universitarisation » des formations des professions de santé dans l'impasse, in Bercot R., Op. cit., p. 225

⁵³⁷ CAFIS : Certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmier ou d'infirmière cadre de santé publique – CAFIM : Certificat d'aptitude aux fonctions d'infirmier moniteur

⁵³⁸ Décret n°75-928 du 9 octobre 1975 relatif au certificat Cadre infirmier

⁵³⁹ Décret no 95-926 du 18 août 1995 portant création d'un diplôme de cadre de santé

⁵⁴⁰ Reinhardt Sophie, Entre activités, parcours et formation des cadres de santé, quels processus de construction des compétences ?, Thèse Doctorat Sociologie, Université Paris 8, 2011, p. 201

⁵⁴¹ Le diplôme de cadre de santé ne concerne pas que les infirmiers. Il est délivré aux personnes titulaires d'un diplôme, certificat ou autre titre leur permettant d'exercer la profession d'audioprothésiste, de diététicien, d'ergothérapeute, d'infirmier, d'infirmier de secteur psychiatrique, de manipulateur d'électroradiologie médicale, de masseur-kinésithérapeute, d'opticien-lunetier, d'orthophoniste, d'orthoptiste, de pédicure-podologue, de préparateur en pharmacie, de psychomotricien ou de technicien de laboratoire d'analyses de biologie médicale, qui ont suivi la formation dans un institut de formation des cadres de santé.

⁵⁴² Mocquet Rodolphe, Entre savoir et guidance : réflexions sur la légitimité du formateur..., in Bourgeon Dominique (dir.), *Identités professionnelles, alternance et universitarisation*, Lamarre, 2009, p. 68

d'équivalence universitaire. 24% des formateurs sont titulaires d'un master ou en cours d'obtention de ce diplôme, alors que seulement 1% sont titulaires d'un doctorat⁵⁴³. Les formateurs des écoles de cadres doivent eux-mêmes être diplômés du DE d'infirmier, du diplôme de cadre de santé et avoir au moins trois ans d'expérience comme cadre.

À première vue, les similarités entre les IFSI et les EFTS sont nombreuses : petite équipe de formateurs permanents issus du métier, polyvalence dans les activités, intervenants extérieurs nombreux (universitaires, médecins, etc.). Une différence majeure existe pourtant : il n'est pas possible d'être cadre de santé sans avoir suivi une formation spécifique et obtenu un diplôme⁵⁴⁴. Mais le diplôme de cadre de santé permet non seulement d'être formateur, mais également cadre dans un établissement de santé. Ce n'est donc pas la dimension pédagogique qui prime, mais plutôt la fonction de cadre avec des passerelles possibles entre école et terrains professionnels. Par l'obtention de ce titre, les cadres de santé ont clos leur territoire d'intervention.

La réforme de la formation infirmière de 2009 a émergé après un long processus de lutte entre groupes professionnels. Les enjeux étaient majeurs pour la profession infirmière qui pouvait voir là aboutir une quête d'autonomisation vis-à-vis de la profession médicale. Une place centrale est donnée à l'infirmière en tant que « professionnel pivot » chargé de garantir la cohérence du parcours de soins et des différentes interventions de professionnels. C'est un signe fort de reconnaissance *« qui s'affirme en rupture avec le positionnement historique de l'infirmier [...] dans un lien de subordination au médecin, "auxiliaire médical" prodiguant des soins sur prescription médicale, ce qui a conduit à parler d'un "groupe social opprimé". »*⁵⁴⁵ Mais au-delà de cette reconnaissance du métier, l'intégration dans le LMD permet théoriquement l'accès à la recherche. C'est ce qu'ont tenté d'obtenir les représentants des formations infirmières (par la voie du Comité d'entente des écoles d'infirmiers anesthésistes diplômés d'État – CEFIEC) *« pour développer leur propre "champ de savoirs", ce qui leur permet conjointement d'asseoir leur reconnaissance de formateur face au corps médical et face à leurs alter ego, les cadres gestionnaires « de terrains » qui ont vu conjointement leur pouvoir affaibli. »*⁵⁴⁶ L'enjeu est donc bien d'obtenir le grade universitaire le plus élevé, c'est-à-dire le doctorat, permettant ainsi que se développe un champ de la recherche infirmière autonome de la recherche médicale. *« En effet, s'inscrire dans le système LMD (licence, master, doctorat), c'est la possibilité pour la profession d'accéder à la connaissance de type universitaire. Mais c'est aussi, et peut-être surtout, l'opportunité*

⁵⁴³ DGOS, *Bilan référentiel infirmier*, Bureau de la démographie et des formations initiales (RH1), mai 2013

⁵⁴⁴ Arrêté du 31 juillet 2009 relatif aux autorisations des instituts de formation – Article 10

Les formateurs permanents des instituts susmentionnés, à l'exception des instituts de formation d'aides-soignants, d'auxiliaires de puériculture et d'ambulanciers, doivent être titulaires :

1. D'un titre permettant l'exercice des professions pour lesquelles l'institut est autorisé ;

2. Du diplôme de cadre de santé ou d'un des certificats de cadre auxquels ce diplôme s'est substitué ou d'un diplôme reconnu équivalent ;

Les formateurs permanents des instituts de formation d'aides-soignants, d'auxiliaires de puériculture et d'ambulanciers doivent être titulaires du diplôme d'État d'infirmier. Un titre universitaire de niveau II dans les domaines de la pédagogie ou de la santé est recommandé.

⁵⁴⁵ Lechaux Patrick, *Universitarisation du diplôme d'État Infirmier : un mouvement de brouillage des frontières et rapports de domination internes aux champs des savoirs, des institutions de formation et des groupes professionnels*, Communication au congrès de l'AFS, GT 46, Nantes, 2013Nantes, 2013, Op. cit., p. 4

⁵⁴⁶ Rothier Bautzer E., in Bercot R., Op. cit., p. 228

*d'élaborer et de développer son propre savoir dans un second temps, si la création d'un doctorat spécifique est envisagée. »*⁵⁴⁷

Ainsi, parallèlement à la réforme d'un DEI reconnu au niveau II, va se mettre en place un master mention « sciences cliniques infirmières » qui marque l'entrée dans un processus de développement d'une filière universitaire infirmière. *« Autour de ce master va se construire très rapidement une véritable filière universitaire, mais en référence à une logique de filières professionnelles. D'un côté, cette expérimentation initiée en 2009 se prolonge actuellement par des projets d'ouverture à la rentrée 2013 de master recherche infirmière dans quelques universités. [...] Est à l'étude la création d'un doctorat en sciences infirmières sur le modèle québécois et suisse. De l'autre maintenant, un projet de licence infirmière est à l'étude de la part d'une université en vue d'un double diplôme (DEI et licence infirmière) et surtout de parachever la structuration d'une véritable filière universitaire LMD. En d'autres termes, l'universitarisation-académisation très formelle du DEI s'accompagne d'une recomposition par extension du champ universitaire, la filière médicale coexistant désormais avec la filière infirmière au sein du domaine des sciences de la santé. »*⁵⁴⁸

Ainsi, suite à cette réforme, les missions sont partagées entre universités, IFSI et terrains professionnels. Chaque IFSI (ou groupement d'IFSI sous la forme de Groupement de coopération sanitaire – CGS) doit passer une convention avec une université, puisque les enseignements universitaires⁵⁴⁹ sont dorénavant dispensés par des enseignants chercheurs. Non seulement les IFSI n'ont pas disparu comme certains pouvaient le croire, mais la priorité reste donnée à l'entrée professionnelle. La place des terrains professionnels est renforcée, puisqu'ils ont dorénavant la responsabilité pleine et entière de la validation des acquis de stage.

Au sein des IFSI, les formateurs sont pourtant inquiets. Ayant construit leur légitimité sur la fonction de cadres, leur entrée dans le système LMD ne va pas de soi. Les formateurs d'IFSI n'ont pas de titre universitaire et craignent donc de perdre progressivement leur place. Catherine Marillonnet a identifié les inquiétudes des professionnels :

« - Les cadres de santé formateurs redoutent de travailler avec le monde universitaire, car ils ne se sentent pas reconnus du fait qu'ils attribuent aux savoirs issus de la recherche un « niveau supérieur » aux savoirs professionnels ;

- Les cadres de santé formateurs craignent de perdre leur place dans la formation des infirmiers ;

*- Les cadres de santé formateurs ont dû mettre en œuvre la réforme des études sans être préparés aux changements tant du point de vue de leur formation initiale et continue qu'au niveau institutionnel. »*⁵⁵⁰

Les formateurs sont partagés entre une vision positive de la réforme, qui amène une meilleure reconnaissance de la profession infirmière et « une vision menaçante où le partenaire

⁵⁴⁷ Michel poisson, Enseigner les soins infirmiers en France au XXI^e siècle, in Bourgeon, Op. cit., p. 273

⁵⁴⁸ Lechaux P., Op. cit., Nantes, 2013, p. 7

⁵⁴⁹ L'apport d'heures d'enseignements universitaires total est estimé pour la première année entre 690 à 882 heures et 918 à 1 110 pour les enseignements de l'IFSI.

⁵⁵⁰ Marillonnet Catherine, *Universitarisation de la formation des infirmiers et professionnalisation des formateurs*, Master Stratégie et Ingénierie des formations d'adultes, Université F. Rabelais, Tours, 2010, p. 84

universitaire est perçu comme « impérialiste »⁵⁵¹. La crainte de perdre la maîtrise d'une formation dont ils avaient l'entière responsabilité est très présente. La légitimité que l'on pensait acquise est réinterrogée et seule l'acquisition de titre universitaire paraît à même de regagner une crédibilité perdue. « *Les formateurs parlent, comme pour les étudiants, de niveau à atteindre. Ils expriment une obligation à se former à un niveau universitaire pour pouvoir former les étudiants infirmiers qui ont désormais un grade licence et ainsi obtenir une reconnaissance universitaire.* ».⁵⁵²

L'obtention d'un master, bien que non obligatoire dans les textes, répond à un triple enjeu :

- ne pas être au même niveau de diplôme que les étudiants que l'on forme, c'est-à-dire la licence, un diplôme de niveau II comme celui de cadre de santé ;
- se « rapprocher » du niveau de diplôme des enseignants universitaires ;
- éviter la concurrence avec les diplômés d'un master « sciences cliniques infirmières » récemment arrivé sur le marché professionnel.

Il s'agit donc, pour les formateurs d'IFSI, de reconstruire un espace de reconnaissance et de légitimité attaqué par le haut (l'université), par le bas (les étudiants) et par le côté (le master potentiellement concurrent).

Mais cette réforme a également des incidences sur les pratiques des formateurs qui vont devoir faire évoluer leurs fonctions. « *On peut faire l'hypothèse qu'à l'avenir le métier de formateur s'occupera de moins en moins de la pédagogie directe. En effet, compte tenu de la complexité et de la spécialisation des soins infirmiers, l'enseignement dispensé aux étudiants sera assuré de façon plus prépondérante par des professionnels de terrain qui, de par leurs activités, auront un meilleur niveau d'expertise dans leur spécialité. "Le rôle essentiel des formateurs sera alors de concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation qui devront intégrer les caractéristiques des étudiants, les évolutions techniques, scientifiques et sociales, ainsi que les démarches qualité". (Siebert, 2003, p. 37) Ils devront alors développer des compétences spécifiques, notamment en matière de gestion de l'alternance et d'analyse des situations de travail, ceci afin d'aider les étudiants à gérer l'écart entre le travail prescrit et le travail réel.* »⁵⁵³ Un processus de spécialisation se met en place : les enseignements théoriques aux universitaires, les enseignements spécialisés à des vacataires, les enseignements de la pratique aux terrains de stage et les fonctions de coordination et d'ingénierie de formation aux formateurs permanents des IFSI.

L'élaboration de nouveaux référentiels, pour les cadres de santé, est en cours. Il distingue les cadres de proximité et les cadres enseignants, chacun ayant dorénavant un référentiel spécifique. Les compétences visées pour les cadres enseignants sont, dans l'ordre d'apparition : « *concevoir et organiser un dispositif de formation [...], organiser et coordonner un parcours de formation, concevoir et animer des actions de formation initiale et continue, accompagner les personnes dans un parcours de formation...* ». L'animation d'action de formation n'est pas la première compétence attendue. Les référentiels d'activité et

⁵⁵¹ Ibid. p. 146

⁵⁵² Marillonnet Catherine, Op. cit., p. 107

⁵⁵³ Reinhardt Sophie, Op. cit., p. 173

de compétences sont achevés. L'objectif est de terminer le référentiel de formation avant la fin de l'année 2014. Mais un certain nombre de points ne font pas encore consensus : niveau universitaire et contenu de la formation, rattachement à l'université...« *L'un des enjeux majeurs sera [...] de mettre en cohérence un diplôme, qui ne pourra être inférieur au grade master, une durée de formation, et un niveau de financement qui ne soit pas trop pénalisant pour les établissements de santé. Un autre enjeu important consistera, si cette formation est dispensée au sein même des universités, à lui donner non plus un grade, mais bien un niveau master à part entière.* »⁵⁵⁴

Selon Patrick Lechaux, « *le coût de la professionnalisation du diplôme est assumé par les écoles professionnelles (les IFSI) qui perdent leur autonomie de par leur entrée dans les groupements de coopération sanitaire via des conventions tripartites IFSI/Universités/Régions. Les IFSI perdent par ailleurs une prérogative importante puisque la validation des acquis des stages en compétences est désormais sous la responsabilité exclusive des terrains de stage. Enfin, les formateurs n'ont pas obtenu l'équivalence du grade master 2 pour leur diplôme professionnel de cadre de santé. Et leur expertise de cadre formateur spécialiste du métier se trouve par ailleurs désormais en concurrence avec une nouvelle figure d'expertise infirmière, celle des infirmiers "en pratiques avancées" reconnus par le nouveau master en sciences cliniques infirmières. L'ancien territoire de formation infirmière appartenant à l'école professionnelle (IFSI), totalement autonome par rapport aux facultés de médecine, est de fait transformé en un espace ouvert horizontalement et verticalement.* »⁵⁵⁵

L'universitarisation de la formation infirmière doit permettre une meilleure reconnaissance de la profession et, peut-être, une autonomisation progressive de la médecine par la constitution d'une filière universitaire allant de la licence au doctorat. Ce dernier point n'est pas acquis. Mais, concomitamment, c'est le métier de cadre de santé-formateur qui est fragilisé. Pour notre étude, il nous paraît tout à fait opportun de repérer comment un groupe professionnel qui avait su progressivement s'approprier un territoire, par la voie de la formation et du diplôme, peut subir de plein fouet les effets d'une réforme qu'il a lui-même en partie souhaitée. En effet, comme le soulignait Isabelle Féroni en 1994, « *cadres et enseignants de la profession d'infirmière sont porteurs depuis quelques années d'une dynamique professionnelle qui insiste sur la définition d'un champ de pratique soignant soustrait à l'autorité médicale, et sur l'acquisition par les infirmières des attributs des professions établies, caractérisés par des connaissances abstraites et un niveau de certification élevé* »⁵⁵⁶. Avec l'entrée dans le LMD, la dynamique professionnelle engagée alors a abouti favorablement. Les formateurs d'IFSI n'ont pourtant pas anticipé toutes les conséquences du processus engagé en oubliant notamment de mesurer les effets de l'universitarisation sur leur propre groupe professionnel. L'obtention du niveau licence pour

⁵⁵⁴ Valette Robert, Débats autour du nouveau référentiel de formation de cadre de santé, septembre 2013, <http://cadredesante.com/spip/formation/cadre/article/debats-autour-du-nouveau-referentiel-de-formation-de-cadre-de-sante.html>

⁵⁵⁵ Lechaux Patrick, Op. cit., Nantes, 2013, p. 13

⁵⁵⁶ Féroni Isabelle, La professionnalisation des infirmières en France : le cas de la formation initiale, in Lucas Y., Dubar C., Op. cit., p. 180

les infirmières a produit de fait une déqualification des professionnels en charge de les former.

3 - Synthèse : vers la fin des formateurs issus du monde professionnel ?

L'analyse des positionnements des organisations professionnelles du champ des formations en travail social montre une cristallisation des enjeux autour de la recherche. Que l'on souhaite l'intégrer, s'y associer ou y résister, l'université fait figure de modèle. La reconnaissance d'un champ professionnel comme discipline universitaire, symbolisé par l'accès à un doctorat spécifique, représente l'idéal à atteindre. C'est vrai pour le travail social, mais c'est également vrai pour d'autres domaines : sciences de l'éducation, sciences de gestion, sciences infirmières... De ce fait, les luttes internes se concentrent sur un espace limité (formations post-bac) en laissant de côté les formations infra-bac de niveau IV et V. Si dans les discours, le souhait est de conserver l'ensemble des diplômes et des métiers du niveau V au niveau I, la réalité semble plus difficile à appréhender. Autre grande absente, la question du devenir des formateurs n'est pas à l'ordre du jour. Pourtant, l'analyse montre que « l'universitarisation » des formations professionnelles n'est pas sans effet sur le groupe professionnel, tant dans sa composition que dans les pratiques des formateurs.

Nous l'avons observé dans les hautes écoles belges et suisses, ce que nous nommons « universitarisation » conduit à une modification des profils des formateurs, une élévation du niveau de diplôme exigé et une spécialisation des tâches des professionnels. Un autre exemple, hors du champ de l'éducation et de la formation, vient renforcer nos propos. Les écoles supérieures de commerce (ESC), engagées depuis les années 2000 dans des démarches de reconnaissance et d'accréditations internationales, vont tenter de développer des activités de recherche dans leurs établissements. La recherche, et la publication scientifique qui lui est liée, devient un des critères majeurs d'évaluation de ces établissements d'enseignement supérieur. *« De fait, c'est au prix d'une politique coûteuse que les ESC ont développé une recherche de type universitaire. Coût financier d'abord, puisque les écoles ont dû dégager des budgets consacrés à la recherche, mais aussi coût humain : il a fallu initier une profonde transformation du corps professoral par le recrutement d'enseignants titulaires d'un doctorat et/ou la qualification du corps enseignant existant. Les enseignants permanents recrutés pendant les années 1980 et 1990 étaient généralement des professionnels, venus progressivement à l'enseignement, souvent titulaires d'un diplôme de 2ème ou 3ème cycle (DESS, diplôme d'école de commerce). La plupart des écoles incitent, parfois fortement, ces enseignants à préparer si nécessaire un DEA, puis une thèse : "la pression était tellement forte qu'on s'est dit que, si on ne passait pas un doctorat, on allait se faire virer, donc on l'a fait", explique ce professeur d'une ESC. Parallèlement à cette qualification du corps enseignant existant, les ESC ont mis en place des politiques, plus ou moins importantes selon leurs moyens, de recrutement de jeunes docteurs ou de "seniors", qui ont pris l'habitude de*

faire des étoiles" pour reprendre les termes d'un directeur pédagogique. »⁵⁵⁷ De plus, si les activités de recherche et d'enseignement apparaissent complémentaires, dans les faits, une disjonction existe : « Cette coupure est accrue par le fait que les écoles étudiées ici ont progressivement développé une gestion différenciée du corps enseignant avec la mise en place de "profils" ou "parcours" plus ou moins orientés vers l'enseignement ou la recherche. »⁵⁵⁸

Les éléments d'analyse que nous avons rassemblés ici montrent une direction commune prise par les établissements d'enseignement professionnel supérieur. L'« universitarisation » provoque des modifications dans les profils des professionnels, avec une « prime » donnée aux possesseurs d'un doctorat. Ce mouvement est générateur d'une segmentation renforcée des groupes professionnels, avec une hiérarchisation accrue et des effets de délégation du « sale boulot » aux segments les plus dominés. Mais le mouvement engagé va-t-il aller jusqu'à une « universitarisation » totale telle que la définit Raymond Bourdoncle ? L'un des aspects concerne « les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat. »⁵⁵⁹ Il va de soi que si le doctorat s'impose progressivement comme la norme pour le recrutement des futurs formateurs-chercheurs, un grand nombre de formateurs actuellement en poste seront exclus du système. Quant aux futurs recrutés, le taux de formateurs issus du travail social ne peut aller qu'en diminuant au profit des « universitaires déclassés ».

Le projet des hautes écoles professionnelles en action sociale est une tentative portée par l'UNAFORIS pour que le secteur professionnel du travail social conserve ses prérogatives sur les formations sociales. « La clôture est donc le résultat d'une transaction implicite ou explicite, à l'initiative des travailleurs, des employeurs, de l'État –voire des clients- mais dont les effets dépendent de la nature des interactions entre certains ou la totalité de ces partenaires. »⁵⁶⁰ Les transactions engagées excluent, à ce jour, les « travailleurs », puisque les collectifs dominants (UNAFORIS, ACOFIS, AFFUTS) sont composés principalement de professionnels issus (ou en liens étroits) de l'université. On ne peut donc pas totalement s'étonner qu'ils tentent de se positionner au mieux et soutiennent un modèle fait pour eux.

L'absence de mobilisation des formateurs s'explique en partie par la confusion que nous avons mise à jour entre collectifs d'acteurs et collectifs d'institutions. L'engagement des instructeurs au sein des Comités d'entente dans les années 1970 a favorisé l'émergence d'un groupe professionnel. Mais, il est probable qu'en donnant une place aux professionnels dans

⁵⁵⁷ Blanchard Marianne, Développer la recherche et maintenir la professionnalisation – Des Écoles Supérieures de Commerce Françaises face aux transformations de l'enseignement supérieur européen, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, 2011, p. 70

⁵⁵⁸ Ibid., p. 73

⁵⁵⁹ « On peut dire qu'il y a universitarisation lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université. Précisons chacun des trois aspects, [...] :

- les institutions de formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit de structures universitaires habituelles et de leurs modes ordinaires de fonctionnement ;

- les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université faisant une large place à l'activité de recherche ;

- les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat. » Bourdoncle Raymond, Autour du mot « universitarisation, Recherche et formation, n° 54, 2007, p. 138

⁵⁶⁰ Paradeise C., 1988, Op. cit., p. 13

les comités d'entente, les employeurs ont canalisé les revendications dans un espace clos et contrôlé. Paradoxalement, l'ouverture d'espace de revendications au sein des Comités d'entente a provoqué le silence des formateurs dans l'espace public. Le changement de modèle que prône l'UNAFORIS⁵⁶¹ met les formateurs face à un vide. Notre constat ne peut être autre : il n'y pas d'acteur collectif représentatif des formateurs en travail social en capacité de participer au « travail » du secteur professionnel. Mis à part quelques prises de parole sporadiques⁵⁶², les formateurs sont hors jeu.

⁵⁶¹ « L'UNAFORIS, que cela soit dans ses statuts, dans la composition de sa gouvernance ou même dans la manière dont l'animation de réseaux via des commissions permanentes, etc. sont constitués, reste uniquement dans ce que vous appelez un groupement de type institutionnel. Ce n'est pas un groupement de professionnel. » Entretien avec Diane Bossière.

⁵⁶² Nous avons déjà cité l'article de Pierre Le Roy (Doavannary Linda, Pierre Le Roy : « Les formateurs en travail social ont leur mot à dire », *TSA*, nov. 2010). Un tract du Syndicat Sud – Santé sociaux nous a été transmis en mars 2013, il est intitulé « *Projet UNAFORIS, la mise en danger des formations !* »

CONCLUSION

Il est temps pour nous d'apporter une réponse à la question qui a conduit ce travail : le processus de professionnalisation que nous avons pu identifier permet-il de repérer l'existence d'un groupe professionnel des formateurs en travail social ?

Nous pouvons affirmer l'existence d'un groupe en prenant appui sur l'histoire. Le passage de l'instructeur au formateur, à la fin des années 1960, symbolise la fermeture du marché sur un territoire clairement identifié, mais segmenté par métier. Les formateurs ont construit un monopole sur l'activité. Initialement dominés et cantonnés dans des tâches subalternes, ils sont parvenus à supplanter progressivement les « spécialistes patentés », très influents au départ (médecins, psychiatres, juristes) au sein des établissements de formation. L'intégration dans le groupe de membres extérieurs, souvent psychologues, a quant à lui donné des gages de légitimité en termes de savoirs universitaires. Cette période faste pour le groupe professionnel a favorisé la conquête d'une plus grande autonomie vis-à-vis des terrains professionnels et a permis de négocier des conditions d'activités avantageuses. Repérés comme le « *groupe pivot de l'organisation* »⁵⁶³, les professionnels se sont installés dans une position prestigieuse, position qu'ils ont réussi à conquérir en haut de la hiérarchie du travail social. Pourtant, plusieurs éléments nous amènent à faire le constat d'une professionnalisation inachevée.

C'est principalement au sein des Comités d'entente, organisés en filières, que les formateurs vont trouver écho à leurs revendications. Cette « autonomisation » est donc très « encadrée » au sein d'instances dirigées, rappelons-le, par des directeurs d'établissement de formation dont l'intérêt principal est la préservation du système.

Le principe de recrutement par cooptation favorise une dépendance forte entre les terrains et les écoles, dans une « fabrication » conjointe des futurs formateurs. Les règles implicites de construction des carrières que nous avons développées préalablement ne favorisent pas, pour les professionnels, la remise en cause d'un système dont dépend leur avenir. L'idée selon laquelle « tout travailleur social peut potentiellement devenir formateur s'il respecte les règles du jeu » est peu propice à la revendication, synonyme possible d'une exclusion. Le principe de la cooptation ouvre donc un espace de domination et de consolidation des hiérarchies sociales. La résistance du secteur à la mise en place d'une formation de formateur est ainsi aisément compréhensible. Le filtrage par la qualification qu'elle induit amène inévitablement à interroger les rites d'intronisation en place et fragilise les équilibres construits aujourd'hui dans un système de dépendance réciproque.

Par ailleurs, si le partage du territoire par métier a pu se montrer efficient dans la phase de construction du secteur du travail social, la segmentation étanche en sous-groupes de professionnels centrés sur eux-mêmes a contribué à favoriser l'abandon de nouveaux territoires à la concurrence. Parfois par condescendance envers les nouvelles formations, mais également par incapacité à s'unir pour répondre aux nouvelles demandes, les établissements de formation des métiers « historiques » ont favorisé une multiplication des diplômes, l'arrivée de nouveaux acteurs et l'entrée dans un marché hautement concurrentiel.

⁵⁶³ Demazière D. et coll., 2012, Op. cit., p. 87

Nous pensons que l'entrée dans le marché de la formation professionnelle, au sens large du terme, est à repérer comme un des facteurs clés à l'origine des déboires qui agitent le groupe professionnel aujourd'hui. En effet, c'est en quelque sorte un « encerclement » du territoire qui a eu lieu et qui, faute d'une régulation suffisante, a permis la porosité des frontières. Les mouvements de professionnels se sont donc multipliés et les profils des arrivants ont conduit à réinterroger les fondements de la légitimité des formateurs en place. Quelle est la légitimité du professionnel issu du travail social face à un formateur professionnel, diplômé d'un Master en ingénierie de formation, ou à un universitaire, docteur en sociologie ou en psychologie ? Interpelés en externe, mais aussi en interne, sur la validité de leurs compétences et de leurs savoirs, les formateurs ont peu à peu perdu leur prestige et se sont vus dans l'obligation de chercher d'autres voies de légitimation. C'est ainsi que l'on observe l'arrivée de nouveaux profils de formateurs, moins expérimentés, plus jeunes, mais plus diplômés, et peu enclins à faire véritablement carrière dans les établissements de formation. Le groupe se recompose, les stratégies identitaires se diversifient : devenir formateur n'est plus seulement l'aboutissement d'une carrière, mais aussi une étape possible, voire « rentable », pour aller à la suite vers d'autres postes perçus aujourd'hui comme plus prestigieux.

Cette dynamique interne s'inscrit dans un contexte plus global qui affecte les groupes professionnels dans leur ensemble. Notre recherche nous a permis de mettre en lumière un certain nombre d'évolutions subies par les formateurs en travail social, mais repérables également dans d'autres champs d'activité.

Reprenons ces éléments de manière synthétique : les évolutions des activités professionnelles vont dans le sens d'un éloignement progressif des activités de face-à-face au profit de tâches d'administration, de coordination ou d'ingénierie, notamment pour répondre aux exigences croissantes qu'imposent les protocoles, procédures, évaluations, etc. Par ailleurs, « *les pouvoirs publics, sous la pression des usagers, sont tentés d'exiger dans la mise en œuvre de l'action une individualisation accrue des services fournis par les professionnels* »⁵⁶⁴. Les nouvelles modalités de formation (formation à distance, autoformation, e-learning) sont au cœur de ces pratiques d'individualisation. Ce double mouvement met les professionnels face à un paradoxe. C'est celui d'une « *double injonction qui consiste à vouloir tout à la fois prendre en compte tous les cas d'espèce dans les opérations quotidiennes, et de les "écraser" ensuite dans des procédures d'évaluation sous l'effet d'une série de règles générales.* »⁵⁶⁵ Ces changements sont subis par les professionnels, dans l'incapacité de s'opposer à ce qui leur est présenté comme inéluctable.

Inhérente à ces évolutions, nous avons pu démontrer que la segmentation « historique » par métiers et par filières se doublait d'une segmentation par niveau, calquée sur la hiérarchie des niveaux de diplôme, reproduisant elle-même les hiérarchies observables dans les établissements sociaux et médico-sociaux. La description des pratiques par les professionnels atteste d'une spécialisation grandissante qui viendrait mettre un terme à la polyvalence

⁵⁶⁴ Hassenteufel P., Vion A., Op. cit., p. 321

⁵⁶⁵ Ibid., p. 322

historiquement liée au métier de formateur. Une corrélation évidente apparaît entre le niveau de formation dans lequel les professionnels interviennent et les tâches qui leur sont confiées. Les formateurs intervenants au niveau V se voient attribuer les activités de face-à-face pédagogique dans un profil que nous avons nommé d'animateur de formation. Ceux qui interviennent dans les formations supérieures sont centrés sur des tâches d'ingénierie et de coordination, déléguant le face-à-face à des « experts » vacataires.

Ces évolutions s'inscrivent dans un cadre de dérégulation de l'activité. Le flou du cadre réglementaire ne permet plus de régulation collective, mais dépend des négociations au sein de chaque institution. Les situations des formateurs sont donc très différentes les unes des autres et les écarts concernant les conditions de travail se creusent. En l'absence d'un acteur collectif en mesure de se définir comme représentatif des formateurs en travail social, les professionnels subissent ces évolutions qui touchent autant à leurs pratiques professionnelles qu'à leurs conditions de travail.

Compte tenu de ces éléments, nous ne sommes pas en mesure de confirmer l'existence d'un groupe professionnel des formateurs en travail social. Notre enquête autorise à infirmer notre hypothèse : les formateurs en travail social ne constituent pas un groupe professionnel au sens de « *groupes organisés, en principe capables de se constituer en acteurs collectifs, de se structurer pour agir, de conduire des stratégies précises, et cela dans l'objectif général, de défendre les intérêts de leurs membres.* »⁵⁶⁶ Les processus repérés sont ceux d'une professionnalisation par le haut, c'est-à-dire « *une injonction et une politique portée par les organisations dans le but de mobiliser les travailleurs, d'améliorer leurs performances, d'intensifier le sens des responsabilités, d'encourager la compétition, de déplacer les cadres des activités* »⁵⁶⁷. Cette injonction au « professionnalisme » exclut les groupes professionnels de la définition de leur cadre d'intervention et peut être, de notre point de vue, perçu comme une « déprofessionnalisation » au sens d'une « *inversion d'un mode spécifique de professionnalisation* ». ⁵⁶⁸ De ce point de vue-là, le groupe professionnel des formateurs en travail social n'existe pas. La dynamique engagée par les professionnels à la fin des années 1960 n'a pas résisté au développement quantitatif du champ professionnel et à son entrée dans le marché des formations pour adultes.

S'agit-il pour autant d'annoncer la disparition de ce groupe professionnel ? À moins d'une intégration soudaine des formations en travail social au sein de l'université, cela paraît peu probable. Nous ne pouvons toutefois pas écarter totalement cette hypothèse même si pour la majorité des acteurs que nous avons rencontrés, l'institution universitaire n'a ni le souhait, ni les moyens de réaliser cette intégration. Que se passerait-il alors pour les formateurs ? Raymond Bourdoncle énonce plusieurs solutions : intégration de l'ensemble des personnels à l'université selon des statuts à construire, recrutement des personnels qui remplissent les

⁵⁶⁶ Demazière D., Gadéa C., Op. cit., p. 443

⁵⁶⁷ Demazière, in Demazière et coll., 2012, Op. cit., p. 89

⁵⁶⁸ Demailly Lise, De La Broise Patrice, Les enjeux de la déprofessionnalisation – Études de cas et pistes de travail, *Socio-logos. revue de l'association française de sociologie*, 4/2009, consulté le 26 février 2013, URL : <http://socio-logos.revues.org/2035>

conditions du recrutement universitaire ordinaire (la thèse) ou, une autre piste : « *recruter des professionnels sur les mêmes statuts que les universitaires, mais pas exactement avec les mêmes critères. Au lieu de la thèse, qu'ils n'ont pas [...] on valorise l'excellence et la durée de la pratique professionnelle.* »⁵⁶⁹ Ces trois solutions favoriseraient bien évidemment les formateurs diplômés d'un niveau Master, et davantage encore les docteurs.

Une autre alternative s'appuierait sur le fait que « *la déprofessionnalisation qui concerne des groupes ou des segments de groupe est rarement "sèche" dans les faits et se combine le plus souvent avec des processus de recomposition de nouvelle professionnalité* ». ⁵⁷⁰ Prenant appui sur la segmentation verticale que nous avons identifiée, les formateurs en travail social seraient alors, en quelque sorte, « absorbés » par les groupes professionnels voisins les plus proches. Les formateurs de niveau IV et V pourraient rejoindre le groupe des formateurs d'adultes auquel un grand nombre s'identifie déjà. Les formateurs intervenant dans les formations supérieures pourraient assez facilement se diriger vers l'université. Ils ont, le plus souvent déjà, le niveau de diplôme nécessaire et sont inscrits dans des réseaux qui faciliteront leur intégration. Quant aux autres, sans doute les plus nombreux, c'est au gré des stratégies individuelles que chacun devrait construire une trajectoire, construction facilitée par des logiques d'anticipation et notamment l'obtention préalable d'une qualification.

Une troisième possibilité paraît plus probable à court terme. Dans la continuité du mouvement engagé, les établissements de formation vont se structurer selon des modes d'organisation qui favorisent la constitution de « gros » opérateurs et d'organisation en réseau⁵⁷¹. Dans les deux cas, la spécialisation dans les activités s'accroîtrait et les fonctions des formateurs évolueraient. L'observatoire prospectif des métiers et des qualifications de la branche des organismes de formation privée a produit en mars 2010 une étude qualitative et quantitative relative au métier et à leurs évolutions⁵⁷². Une proposition de référentiel d'activité de la formation nous donne des indications précieuses quant à l'évolution du métier de formateur. Six familles professionnelles sont ainsi définies : « *animation de dispositifs de formation* », « *conseil et accompagnement individuel* », « *ingénierie de formation – ingénierie pédagogique* », « *management – gestion d'un organisme* », « *promotion marketing et commerciale* » et « *gestion administrative logistique financière et réglementaire de l'organisme* ». Selon Patrick Lechaux, « *on notera que, pour cette étude, le métier de formateur n'est plus le vecteur principal de la valeur ajoutée de l'entreprise de formation et que les emplois de formateurs permanents deviennent rares, les coordinateurs et responsables de formation devenant la figure centrale [...]. L'organisation flexible repose ainsi sur une réserve de formateurs mobilisables en tant que de besoin et sur la fonction centrale de l'ingénierie de formation devant relever le défi de prestations modulables.* »⁵⁷³

⁵⁶⁹ » Bourdoncle Raymond, Autour du mot « universitarisation, *Recherche et formation*, n° 54, 2007, p. 146

⁵⁷⁰ Demailly L., De La Broise P., Op. cit.

⁵⁷¹ Voir Lechaux P., 2013, Op. cit., p. 8

⁵⁷² Charbonnier Olivier et coll., Étude qualitative et quantitative relative aux métiers et à leurs évolutions, Rapport final, mars 2010

⁵⁷³ Voir Lechaux P., 2013, Op. cit., p. 8

Nous avons évoqué « l'universitarisation », la « recomposition » puis la « spécialisation » comme des voies possibles. La probabilité de leur réalisation est variable, mais aucune des trois ne peut être d'emblée éliminée. La quatrième proposition ouvrirait la voie à une « re-professionnalisation ». Nous n'avons que peu d'éléments pour venir l'étayer, si ce n'est l'appui sur deux événements majeurs.

- Le projet des hautes écoles, porté par l'UNAFORIS, va nécessiter une prise de position de la part des formateurs. Que vont-ils devenir au sein de ces nouvelles organisations ? Des professeurs en travail social⁵⁷⁴ ? Des formateurs-chercheurs⁵⁷⁵ ?

- L'entrée des formations de niveau III dans le dispositif LMD aboutira inévitablement à l'obtention du grade de licence, de niveau II, pour ces travailleurs sociaux. Les formateurs en travail social se trouveront donc au même niveau de diplôme (d'un point de vue réglementaire) que les personnes sortantes de formation. La légitimité du formateur passe souvent par un niveau de diplôme supérieur à celui des personnes qu'ils forment. La reconnaissance du grade licence pour les travailleurs sociaux devrait donc entraîner une augmentation du niveau de diplôme des formateurs, c'est-à-dire l'obtention à minima d'un niveau Master.

Nous supposons donc l'émergence de collectif en capacité de porter une parole, au nom des formateurs, sur ces questions d'actualité. Nous l'avons montré dans ce travail, aucun signe n'indique cette tendance si ce n'est de prendre acte que *« l'évolution de la division du travail ainsi que la réorganisation des secteurs d'activités et professionnels suscitent également des réactions collectives allant souvent dans le sens d'un renforcement identitaire collectif ou d'une revendication identitaire de la part des groupes (partageant le même métier) perçus comme étant en danger »*⁵⁷⁶. Il s'agit donc pour nous d'énoncer l'hypothèse d'une re-professionnalisation du groupe prenant appui sur les trois niveaux définis par Richard Wittorski⁵⁷⁷ : la professionnalisation des individus, la professionnalisation des activités et la professionnalisation des organisations.

« En ce qui concerne la professionnalisation des individus, la dynamique de professionnalisation se joue tout autant au plan du développement des connaissances, des savoirs et des compétences qu'au plan de la construction d'une image de son être et de sa place dans l'espace professionnel projeté ; en d'autres termes, la professionnalisation des individus relève d'une construction identitaire "pour soi" (au sens de Dubar, 1998), les savoirs et compétences développés servant en quelque sorte de "marqueurs identitaires" ;

- la professionnalisation des activités passe par la formalisation des référentiels "prescrits ou réels" – que l'on pourrait assimiler à des bornes de territorialité ou à des systèmes de justification à destination de l'espace des professions – qui remplissent des fonctions identitaires "pour autrui" (en gardant la référence aux travaux de Dubar, 1998) ;*

⁵⁷⁴ Moussu Gérard, Formation en travail social : pour un véritable aggiornamento, *ASH* n°2703 avril 2011, p. 30

⁵⁷⁵ Curie Raymond, La recherché au service de la qualité des formations, *ASH* n° 2679, 22 oct. 2010, p. 30

⁵⁷⁶ Wittorski Richard, la notion d'identité collective, in Kaddouri M. (et all.), *Op. cit.*, 2008, p. 204

⁵⁷⁷ Wittorski Richard., Sorel Maryvonne, *La professionnalisation en actes et en questions*, L'Harmattan, 2005

- dans le cas de la professionnalisation des organisations, il s'agit de construire les repères d'exercice du métier, repères qui serviront tout autant à l'interne pour organiser les activités, qu'à l'externe pour communiquer l'expertise de l'organisation ; ces repères là encore, remplissent une fonction identitaire, à la fois "pour soi" – l'organisation que j'entends être – et pour autrui. »⁵⁷⁸

La professionnalisation des individus passe donc par la définition d'une place dans l'espace professionnel. Cela peut relever d'un premier processus de désignation. Très peu de professionnels se nomment « formateurs en travail social ». Le passage d'« instructeur » à « formateur » était tout autant significatif que le passage de « formateur » à « cadre pédagogique » puis à « cadre technique ». À ce jour, cette activité n'a pas d'appellation partagée par ceux qui l'exercent.

Pourtant, les formateurs s'identifient principalement à cette activité de formation, pensée initialement dans le face-à-face pédagogique, dont il s'éloigne progressivement. Mais s'ils sont formateurs dans des établissements de formation en travail social, c'est qu'on a estimé que leur expertise leur donnait des compétences pour préparer de futurs professionnels. Les compétences attendues ne sont donc pas tant du côté de l'ingénierie de formation que d'une capacité à partager des savoirs d'expérience. Le secret du « savoir partagé » dans une relation intime avec la personne en formation mériterait, à notre sens, d'être levé. Cet effort de formalisation favoriserait le dévoilement de ce que Florent Champy nomme « activités prudentielles » qui éloigne de fait du profil de l'ingénieur de formation. *« La formation des travailleurs sociaux consiste en un travail sur "autrui", un travail d'interactions humaines. Ce travail touche donc à l'identité culturelle, sociale et personnelle des formés, et l'activité du formateur vise une transformation qui revêt un aspect singulier. Les formés, futurs travailleurs sociaux auront à leur tour pour mission un travail sur "autrui" : le travail du formateur – comme le travail social – comporte une dimension fondamentalement individuelle ou celui qu'il faut transformer possède une part irréductible d'autodétermination : il peut coopérer, mais il peut aussi résister. [...] Cette caractéristique invite le formateur à prendre en compte, au-delà de la planification de son action, des événements inédits, non prévus qui peuvent survenir, pour les intégrer dans son action. »*⁵⁷⁹ Les activités « prudentielles » ont pour propriété *« le caractère qualitatif du travail, la singularité des cas traités et des solutions adoptées, la vue d'ensemble des cas, nécessaires à leur compréhension, ou encore le temps nécessaire la délibération »*.⁵⁸⁰ Le temps de la « délibération » a progressivement disparu du « plan de charges » des formateurs au profit de tâches d'administration et d'ingénierie alors qu'il nous semble que la nature fondamentale de l'activité du formateur n'a pas changé. Reconnaître dans le métier des formateurs une part d'« activités prudentielles », c'est rappeler la dimension relationnelle de cette activité, le contexte étant davantage porteur d'une valorisation de la dimension technique. Les formateurs

⁵⁷⁸ Ibid., p. 254

⁵⁷⁹ Piot Thierry, Formation de formateurs dans le travail social – Un espace de tensions plurielles, *Recherche et formation*, n° 54, 2007, p. 87-100

⁵⁸⁰ Champy F., Op. cit., 2009, p. 198

ont à faire ce travail d'identification, de définition et de formalisation des savoirs issus de l'expérience.

La professionnalisation des activités repose notamment sur la construction de référentiel. Nous avons évoqué le projet de référentiel, pour le moment resté sans suite, de la Direction générale de la cohésion sociale. Si tant est qu'il soit mis en œuvre, qui seront les professionnels qui contribueront à sa réalisation ? En l'absence d'organisation représentative des formateurs, on peut s'attendre à un référentiel qui relève du prescrit et s'impose aux professionnels comme une nouvelle norme de pratiques. Notre étude montre qu'il est urgent de repenser une répartition des tâches devenue obsolète. La distinction entre « charges directes » et de « charges indirectes » doit être repensée pour intégrer les évolutions dans les dispositifs de formation, liés notamment aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Quant à la catégorie « préparation – recherche », son abandon progressif est un puissant révélateur d'une perception du métier pensée presque exclusivement dans sa dimension technique. La redéfinition implicite du métier, et des tâches qui lui sont liées, exclut de fait le formateur en travail social de la production des savoirs, et l'écarte également de ce qui devrait être pourtant consubstantiel de son activité : l'actualisation de ses savoirs. Nous l'avons souligné, les savoirs des formateurs sont anciens et peu actualisés, le cadre de plus en plus contraint de leur activité permet-il qu'il en soit autrement ?

La professionnalisation des activités peut également passer par l'obtention, à l'issue d'une formation, d'une qualification et d'un titre. Les professionnels refusent massivement de s'y engager, en arguant d'une diversité des profils et des diplômes, source de richesse pour les établissements de formation. Nous avons relevé à plusieurs reprises que l'engagement dans une formation de formateur pouvait être un marqueur identitaire si fort qu'il risquait de provoquer un rejet de son groupe d'origine (les travailleurs sociaux) et l'engagement dans des stratégies identitaires de conversion, potentiellement génératrice de souffrance pour les individus. Malgré cela, les nombreuses recherches en sciences de l'éducation et de la formation nous invitent à dépasser l'idée selon laquelle « *enseigner ou faire apprendre n'apparaît pas une action experte, que cela semble une action « naturelle », à la portée de chacun pour peu qu'il maîtrise le contenu à enseigner* ». ⁵⁸¹ La voie de la qualification peut permettre l'obtention d'un titre, le partage d'une culture commune et l'acquisition de savoirs et de compétences spécifiques relevant de la « *double expertise* » ⁵⁸² du formateur. On pourrait nous rétorquer, et l'expérience des cadres de santé le prouve, que l'obtention d'un titre et d'une qualification n'est pas un gage permanent de reconnaissance et de légitimité. Nous ne pouvons qu'approuver, mais restons cependant convaincus qu'une formation de formateur en travail social est au fondement de la compétence professionnelle, dont elle définit le contenu, la qualité et le niveau. Si, dans le cadre du LMD, le niveau master s'impose comme la norme, la situation des 30% de formateurs qui ont un niveau inférieur va devoir être prise en compte.

⁵⁸¹ Perrenoud Philippe, Suffit-il d'être experts pour former des experts ?, in *Enseigner la musique*, 2004, n° 6-7, p. 92

⁵⁸² « *C'est à cette condition que les formateurs se distinguent des praticiens ordinaires non par un niveau d'expertise disciplinaire hors du commun, mais par une double expertise, maîtrisant à la fois, pour reprendre l'expression d'Altet (1994), les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner.* » Ibid.

Quelle formation leur proposer ? C'est sans doute une opportunité supplémentaire pour réfléchir à la formation des formateurs. Faut-il une formation de formateur, de formateur en travail social ou, plus largement, de formateur des « *métiers de la relation* »⁵⁸³ qui associerait les formateurs des métiers de la santé, de l'éducation... ?

Alors qu'elle est au cœur des débats dans les instances de décision et de réflexion, nous n'avons pas nommé la recherche comme voie de re-professionnalisation. Il nous faut expliquer ce choix. La question de la recherche dans le travail social symbolise un espace de lutte et de reconnaissance au sein du champ professionnel. Portée par quelques collectifs, cette revendication à devenir « producteur de savoir » nous paraît servir la cause de quelques segments minoritaires, mais dominants, qui en développant des stratégies de visibilisation, cherchent à échapper à leur destin d'« universitaires déclassés ». La monopolisation des espaces de débats pour définir si la recherche doit être sur le « travail social », « dans le travail social » ou « en travail social »⁵⁸⁴, nous paraît bien loin des préoccupations des formateurs que nous avons rencontrés. Loin de nous l'idée de nier la dimension de professionnalisation que pourrait apporter l'engagement des formateurs dans des activités de recherche, mais notre enquête nous a amenés à faire un certain nombre de constats plutôt défavorables à cette idée :

- le temps initialement dédié à la « recherche » disparaît progressivement des plans de charges des formateurs,
- plus de la moitié des formateurs qui déclarent avoir une activité de recherche le font à titre individuel, et donc sur leur temps personnel,
- le niveau de diplôme est en corrélation directe avec l'activité de recherche et avec le temps que l'on peut y consacrer. Plus on est diplômé, plus on dispose de temps à consacrer à d'autres activités que le « direct ».

Les orientations nationales nomment cette volonté de « *soutenir un accès aux formations doctorales pour les formateurs permanents qui souhaitent investir une partie de leur activité dans la recherche.* »⁵⁸⁵ C'est nous semble-t-il un vœu pieu qui tient peu compte de la « réalité » des établissements de formation et du contexte de fortes contraintes économiques que traversent les régions, financeurs de tout ce qui a trait à la formation professionnelle. Tout cela vient renforcer les effets de hiérarchisation en légitimant les segments dominants.

La professionnalisation des organisations est en marche. Certains diraient même en marche « forcée ». Le modèle proposé par l'UNAFORIS semble trouver la faveur des représentants des organisations que nous avons rencontrés. Les formateurs sont, pour le moment, exclus de ces débats. Il s'agit, en effet, de préserver avant tout un système mis en

⁵⁸³ Demailly Lise, *Politiques de la relation – Approches sociologiques des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Septentrion, 2008

⁵⁸⁴ « A l'issue d'un processus qui a débuté en octobre 2011 et qui a permis des débats approfondis sous forme de séminaires et de colloques, l'avis du jury de la conférence de consensus qui portait sur « La recherche en/dans/sur le travail social » et qui s'est déroulée en novembre 2012 a été rendu public le 24 juin 2013. » Communiqué de presse DGCS du 26 juin 2013, consulté le 11 octobre 2013, <http://www.social-sante.gouv.fr/actualite-presse,42/communiqués-de-presse-de-la-1974/recherche-et-travail-social-avis.15979.html>

⁵⁸⁵ Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale, *Orientations 2011-2013 pour les formations sociales*, 2011, p. 32

danger par des contraintes de concurrence et de normalisation. La place des acteurs n'y est pas traitée. *« La reconnaissance sociale ne se produit pas sans un travail stratégique, symbolique et rhétorique mené par les groupes professionnels, ce qui renvoie en boucle, à la question des formes de leur organisation comme acteur collectif dans l'espace public. »*⁵⁸⁶ Ce « travail » du groupe n'existant pas, les formateurs sont, à ce jour, dans l'incapacité de se faire entendre.

Avant de conclure ce travail sur des questions plus « générales », nous voudrions indiquer quelques limites.

La première concerne notre population d'étude. Bien que globalement représentative de la population d'ensemble, elle est sous-dotée en formateurs de niveau IV et V exerçant dans des organismes de formation ou des structures de l'éducation nationale. Il a été plus difficile de repérer ces professionnels dans des lieux « non-traditionnels » de formation et tous n'ont donc pas reçu de questionnaire. Par ailleurs, nous supposons qu'une partie d'entre eux ne se pense pas « formateurs en travail social », ils n'ont donc pas répondu aux questionnaires, quand bien même ils leur soient parvenus.

Nous aurions souhaité pouvoir réaliser au moins un entretien avec un formateur exerçant dans une Maison familiale rurale (MFR) ou un GRETA. Pour des raisons matérielles et financières, cela n'a pas été possible. De même, il eut sûrement été plus indiqué de « couvrir » l'ensemble du territoire lors des entretiens. L'activité d'un formateur à Marseille, à Toulouse, à Paris ou à Lyon est nécessairement marquée par les contextes et enjeux locaux. Nous avons pu observer aussi que les publics en formation ne sont identiques à Brest, Rennes, Paris, Grenoble... mais ici, à notre sens, les caractéristiques singulières des étudiants ont peu d'influence sur les pratiques des formateurs. Les questions qui les traversent sont identiques, même si elles s'insèrent dans des contextes locaux qui peuvent « simplifier » ou « complexifier » les problèmes auxquels ils sont confrontés.

Compte tenu de ces limites, les résultats présentés ici sont donc à considérer avec prudence. Ils ont pour autant le mérite d'être princeps et peuvent s'ouvrir à des recherches complémentaires.

La seconde limite est liée à notre posture de chercheur et d'acteur. C'est parce que nous sommes formateur en travail social que nous avons retenu ce sujet de thèse et la problématique afférente. L'intérêt pour le sujet s'inscrit dans une sorte d'auto-analyse conduite depuis la reprise d'un parcours d'études universitaires. D'abord axée du côté des éducateurs spécialisés, puis vers les formateurs, notre « trajectoire » de recherche suit notre trajectoire professionnelle. Nous avons suivi toutes les étapes qui ont permis le passage d'étudiant à éducateur, puis d'éducateur à formateur dans une même filière d'emploi, au sein d'un même et unique établissement de formation. Nous sommes de la sorte un « pur produit » d'un système de reproduction des hiérarchies sociales. En cela, étions-nous le mieux placé pour engager une recherche sur ce groupe de professionnel auquel nous appartenons ? Si nous

⁵⁸⁶ Demailly L., 2008, Op. cit., p. 81

nous sommes engagés, c'est qu'il nous paraît possible de répondre positivement, tout étant question de posture.

Notre position nous a fait gagner un temps précieux de contextualisation et de compréhension du monde professionnel. Nos connaissances nous ont permis d'entrer plus rapidement au cœur des dynamiques sans être perturbés par une appréhension nécessairement complexe pour un « novice ».

Nous avons veillé à définir une méthodologie d'enquête qui nous positionne tel un chercheur. Durant toute la phase d'enquête, nous nous sommes présentés comme chercheur de l'Université de Brest. Lors des entretiens, nous n'avons décliné notre activité professionnelle qu'au terme de l'échange, dans un temps plus informel. La conduite des entretiens, que nous avons voulus semi-directifs, a parfois été complexe, car il s'agissait pour nous de « faire comme si ne savions pas ». Le support de la grille nous a aidés à rester dans la neutralité d'une position « d'ignorant ». Les entretiens avec les responsables associatifs ont été plus mal aisés à conduire, d'une part parce que nous avons pu prendre la mesure des attentes qui étaient les leurs en la matière, nous y reviendrons, mais également parce que quelques articles présentant notre travail avaient été diffusés : nous ne pouvions donc plus taire notre activité professionnelle. Une attention plus soutenue fut nécessaire pour relancer les interviewés quand un échange, sur le mode du « ça va sans dire », se ponctuait par une formule du type « vous savez de quoi je veux parler ».

L'analyse des données et l'écriture de cette thèse nous ont souvent mis face aux deux postures épistémologiques que décrit Richard Wittorski. La posture « *selon laquelle la vérité ou la réalité existerait indépendamment des individus et s'imposerait à eux, l'enjeu de la recherche consistant à la mettre à jour* »⁵⁸⁷ (paradigme ontologique) ne correspond pas à notre choix. Pourtant, de par notre position de chercheur et d'acteur, le glissement peut être rapide vers un « *modèle plus prescriptif selon lequel les produits de la recherche s'imposent comme des vérités à appliquer dans le champ social* »⁵⁸⁸. Certains responsables associatifs ont pu nous tirer vers cette voie. La formule « le métier de formateur change », portée comme un slogan, est significative d'une vision « naturelle » qui s'impose, de fait aux acteurs et exclut tout débat. Dans notre situation, « *il s'avère utile d'adopter une posture épistémologique privilégiant l'idée que le vocable professionnalisation est d'abord un construit social dont il convient de questionner les conditions d'apparition.* »⁵⁸⁹ Nous avons perçu que notre travail suscitait des attentes, tant de la part des professionnels que des employeurs ou des organisations professionnelles. Ces attentes sont différentes selon les acteurs. Nous pourrions les reformuler ainsi pour les professionnels : « *votre travail doit nous permettre de comprendre ce qui ne va pas et nous apporter des solutions aux problèmes* », ou pour les employeurs : « *votre travail doit nous donner des arguments pour montrer que le métier change et convaincre les professionnels qu'il faut que leurs pratiques évoluent* ». Notre position professionnelle pouvait nous tirer du côté des salariés et nous avons donc dû

⁵⁸⁷ Wittorski Richard, Options épistémologiques et méthodologiques investies au fil d'un parcours de recherche dans le champ des rapports travail-formation et de la professionnalisation, in Demazière D. et coll., 2012, Op. cit., p. 36-39

⁵⁸⁸ Ibid.

⁵⁸⁹ Demazière D. et coll, 2012, p. 275

constamment interroger notre discours. Avons-nous réussi à conserver cette nécessaire « neutralité » du chercheur ? Seul le lecteur pourra nous le dire. Ce fut une lutte quotidienne, guidée par un souhait de s'inscrire dans un paradigme de recherche constructiviste qui considère que « *la réalité n'existe pas indépendamment des personnes qui la construisent* ». Cette posture « *nous semble particulièrement utile à un acteur qui veut donner une marge de liberté aux autres dans la construction de leurs activités. Elle est cohérente avec le développement d'un modèle compréhensif proposé aux acteurs sociaux en vue de penser les situations qu'ils vivent. Les produits de la recherche ne sont pas alors conçus comme étant des outils prescriptifs, mais des grilles de lecture que les individus peuvent s'approprier pour penser différemment leurs pratiques.* »⁵⁹⁰ Se trouve ici interrogé plus largement le rôle du chercheur. Dans son ouvrage, « Faire de la sociologie, un parcours d'enquêtes »⁵⁹¹, Claude Dubar repère trois usages de la sociologie : *le dévoilement* (révélé ce qui est caché, volontairement ou non, par les pouvoirs en place), *le démontage* (travail qui consiste à voir comment les choses sont fabriquées, de quoi elles sont faites, de quelles opérations elles résultent) et *l'accompagnement* (suivre des personnes, des personnes ou des groupes). Cet accompagnement est-il compatible avec la « neutralité » du chercheur ou fait-il de lui un acteur social ? Sans pouvoir conclure sur cette question qui a habité constamment notre travail, nous voudrions partager le point de vue de Pierre Hébrard : « *Certains chercheurs (dont je fais partie) ont pris une position différente et considèrent qu'on ne doit pas (qu'on ne peut pas) séparer le chercheur du citoyen et que les choix éthiques, politiques et pratiques doivent être assumés clairement au sein même de l'activité de recherche, notamment lorsque l'objet de celle-ci est traversé d'enjeux sociaux.* »⁵⁹²

Pour conclure cet écrit, nous voudrions partager trois interrogations apparues au cours de nos allers-retours entre le terrain et la théorie, à l'issue d'une rencontre, au détour des chemins complexes et parfois tortueux de nos réflexions en travail. Ces interrogations concernent bien évidemment les formateurs en travail social, mais plus largement encore la sociologie des professions et les sciences de l'éducation et de la formation.

L'universitarisation progressive des formations supérieures est engagée. Elle peut prendre plusieurs formes qui vont de l'intégration complète (c'est le cas des ex-Écoles normales devenues Instituts universitaires de formation des maîtres, puis Écoles supérieures de professorat et d'éducation), l'intégration partielle dans un modèle hybride (nous avons présenté l'exemple des IFSI) ou un modèle construit en parallèle de l'université, mais dans une même configuration : c'est le cas des hautes écoles professionnelles en Belgique et en Suisse. Le projet des HEPAS semble s'inscrire dans cette dernière perspective. En parallèle, les réformes des formations professionnelles s'inscrivent dans une tendance générale de

⁵⁹⁰ Wittorski R., in Demazière D. et coll, 2012, Op. cit., p. 36-39

⁵⁹¹ Dubar Claude, Faire de la sociologie : un parcours d'enquêtes, Belin, 2006

⁵⁹² Pierre HEBRARD, *Connaissance critique, science normative ... au risque de ne pas être légitime*, consultée le 12 octobre 2013, <http://www.translaboration.fr/wakka.php?wiki=Critique>

renforcement de la place accordée aux terrains professionnels. Que cela soit dans la délégation des contenus de formation, des évaluations ou des certifications, les terrains professionnels s'affirment comme des partenaires incontournables. La transformation en « site qualifiant » des anciens « terrains de stage », initiée par les réformes des formations sociales, est révélatrice de ce changement de place. Dans ce double mouvement, que devient le formateur ? L'universitarisation lui fait perdre sa légitimité dans la transmission des « savoirs théoriques » qui sont dédiés aux universitaires. Les savoirs issus de la pratique sont confiés aux praticiens des terrains. Le formateur va-t-il être cantonné dans une position de coordination ou de concepteur de dispositif de formation ? Va-t-il redevenir l'instructeur des années 1920-1940 en charge d'organiser la vie de l'école et de veiller à la bonne intégration de savoirs transmis par d'autres ?

Cette première interrogation en amène une autre, liée à une position toujours instable entre deux pôles : la théorie et la pratique. Les formateurs issus des terrains professionnels sont dans un va-et-vient incessant entre ces deux pôles qui fondent leur légitimité. Du fait d'une injonction à former des praticiens réflexifs, à développer des pratiques d'alternance intégrative, ils développent des savoirs peu formalisés construits dans l'expérience et, pour quelques-uns, par la formation. Les formateurs marchent sur un fil qui relie théorie et pratique. Ce fil est souvent interrompu par des nœuds, des enchevêtrements révélateurs de la complexité du lien entre ces deux notions. Pour continuer à filer la métaphore, les formateurs sont des équilibristes dans une position instable, parce que leur légitimité n'est jamais totalement acquise. L'obtention d'un titre liée à une formation, pourrait permettre de trouver des points d'équilibre et d'affirmer individuellement et collectivement une posture professionnelle qui ne soit pas dans un entre-deux permanent. Nous postulons qu'il existe suffisamment de points communs entre ces professionnels issus des terrains professionnels pour « inventer » un métier, et les attributs qui l'accompagnent, de « formateur des métiers de la relation ».

Enfin, une question a traversé toute cette recherche et demeure sans véritable réponse. Est-ce que la compétence liée à des savoirs d'expérience s'épuise avec le temps ? Il est reproché aux formateurs de devenir moins compétents au fur et à mesure que leur expérience s'éloigne. Mais, à l'inverse, nous avons indiqué que la compétence du formateur se construit dans la pratique. Le professionnel devient progressivement formateur, dans un processus d'appropriation progressive des tâches, d'ajustement des savoirs et des compétences et de construction progressive d'une identité professionnelle de formateur. Le formateur est donc confronté en somme à un paradoxe : plus il est compétent, moins il est compétent. Cela interroge nécessairement les compétences attendues des formateurs et l'absence de qualification de ceux-ci.⁵⁹³ Au-delà du prescrit (qui relève du référentiel de compétences), une piste est ouverte ici pour une recherche pluridisciplinaire prenant en compte les dimensions

⁵⁹³ Selon Michel Chauvière, « ni la qualification ni la compétence n'ont le secret de la qualité. Celle-ci a toujours mobilisé beaucoup d'autres variables, personnelles, relationnelles, politiques autant que techniques. De plus, la qualification ne tourne jamais le dos aux compétences. Bien au contraire, les compétences sont au cœur de toute qualification qui, en retour, les bonifie (qu'elles aient été acquises par la formation ou par l'expérience), les attache à la personne, les rend recyclables dans une perspective légitime de carrière et surtout les intègre dans une conception démocratique de la politique sociale. » in Chauvière Michel, Tronche Didier (dir.), Qualifier le travail social, Dunod, 2002, p. 11

sociales, culturelles et cognitives. Nous nous sommes principalement centrés sur « *l'angle social* »⁵⁹⁴ (construction et transformations des identités, prise en compte des contextes sociaux, discours sur les professions et sur la professionnalisation dans les organisations et les groupes sociaux). L'ouverture à d'autres champs favoriserait certainement la compréhension des processus de professionnalisation, complexes et en constante transformation, de ces formateurs issus des terrains professionnels.

⁵⁹⁴ Wittorski R., in Demazière D., 2012, Op. cit., p. 40

Liste des sigles utilisés

ACOFIS	Association des chercheurs des organismes de la formation et de l'intervention sociale
AFFUTS	Association française des formations universitaires en travail social
AFORSSSE	Association des formateurs du secteur sanitaire, social et éducatif
AFORTS	Association française des organismes de formation et de recherche en travail social
AIFRIS	Association internationale pour la formation, la recherche et l'intervention sociale
ANAS	Association nationale des assistants de service social
ANEJI	Association nationale des éducateurs de jeunes inadaptés
ARF	Association des régions de France
ARSEA	Association régionale des sauvegardes de l'enfance et de l'adolescence
ASH	Actualités sociales hebdomadaires
BPCAS	Brevet de capacité professionnelle d'assistante sociale
CAFDES	Certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement
CAFERUIS	Certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale
CAFS	Centre national d'accueil familial spécialisé
CEDIAS	Centre d'études et de documentation d'information et d'action sociales
CEECFES	Comité d'entente des écoles et des centres de formation d'éducateurs spécialisés
CEEEJE	Comité d'entente des éducateurs de jeunes enfants
CEMEA	Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active
CIF	Congé individuel de formation
CNAHES	Conservatoire national des archives et de l'histoire de l'éducation spécialisée et de l'action sociale
CNAM	Conservatoire national des arts et métiers
CNESS	Centre national des écoles de service social
DE	Diplôme d'État
DEAF, AF	Diplôme d'État d'assistant familial, Assistant familial
DEAMP, AMP	Diplôme d'État d'aide médico-psychologique, Aide médico- psychologique
DEASS, ASS	Diplôme d'État d'assistant de service social, Assistant de service social
DEAVS, AVS	Diplôme d'État d'auxiliaire de vie sociale, Auxiliaire de vie sociale
DECESF, CESF	Diplôme d'État de conseiller en économie sociale et familiale, Conseiller en économie sociale et familiale
DEEJE, EJE	Diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants, Éducateur de jeunes enfants
DEES, ES	Diplôme d'État d'éducateur spécialisé, Éducateur spécialisé
DEETS, ETS	Diplôme d'État d'éducateur technique spécialisé, Éducateur technique spécialisé
DEIS	Diplôme d'État d'ingénierie sociale
DEME, ME	Diplôme d'État de moniteur éducateur, Moniteur éducateur
DEMF, MF	Diplôme d'État de médiateur familial

DETISF, TISF	Diplôme d'État de technicien d'intervention sociale et familiale, Technicien de l'intervention sociale et familiale
DGAS	Direction générale des Affaires sociales
DGCS	Direction générale de la Cohésion sociale
DIF	Droit individuel à la formation
DREES	Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques
DSTS	Diplôme supérieur du travail social
DUHEPS, DHEPS	Diplôme universitaire des hautes études de la pratique sociale, Diplôme des hautes études des pratiques sociales
EFTS	Établissement de formation en travail social
ESMS	Établissement social et médico-social
FC	Formation continue
FNEJE	Fédération nationale des éducateurs de jeunes enfants
FOAD	Formation ouverte et à distance
FPTS	Formateurs permanents en travail social
GNI	Groupement national des instituts régionaux de travail social
GRETA	Groupement d'établissements
HEPAS, HEPASS	Hautes écoles professionnelles en action sociale, Hautes écoles professionnelles en action sociale et de santé
IGAS	Inspection générale des affaires sociales
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IRTS	Institut régional de travail social
IUT, DUT	Institut universitaire de technologie, Diplôme universitaire de technologie
MFR	Maison familiale et rurale
MIRE	Mission interministérielle de recherches et d'études
MP4	Mouvement pour une parole politique des professionnels du champ social
OF	Organisme de formation
ONES	Organisation nationale des éducateurs spécialisés
ONFTS	Organisation nationale des formations en travail social
OPCA	Organisme paritaire collecteur agréé
PAUF	Programme annuel d'utilisation des fonds
PREFAS	Pôle de recherche et d'étude pour la formation et l'action sociale
RIFF	Réseau interuniversitaire de formation de formateurs
RUFS	Réseau universitaire des formations du social
TS	Travail social, Travailleur social
UNAFORIS	Union nationale des associations de formation et de recherche en intervention sociale
UNAR	Union nationale des associations de rééducation
UNITES	Union nationale des instituts de formation du travail éducatif et social
VAE	Validation des acquis de l'expérience

Liste des illustrations

Figure 1 : Le domaine d'intervention de l'éducation spécialisée.....	91
Figure 2 : le domaine d'intervention de l'animation.....	92
Figure 3 : Les 3 modes d'entrée dans le social	95
Figure 4 : Comparaison des effectifs par région (nombre de répondants, nombre de sections de formations, effectifs étudiants).....	115
Figure 5 : Type de structure d'emplois	115
Figure 6 : Comparaison des formations dispensées et des effectifs d'étudiants par formation	116
Figure 7 : Comparaison des formations dispensées et des effectifs d'étudiants par niveau de formation	117
Figure 8 : Comparaison du nombre de sections de formation dans les écoles.....	117
Figure 9 : Comparaison des interventions des formateurs et des effectifs étudiants par formation	118
Figure 10 : Comparaison des interventions formateur et des effectifs étudiants par niveau de formation	118
Figure 11 : Proportion d'emplois à temps partiel selon le niveau de formation préparée	126
Figure 12 : Répartition par niveau de salaire moyen déclaré (en €)	127
Figure 13 : Comparaison des salaires moyens par sexe et par poste (en €)	128
Figure 14 : Comparaison des salaires moyens (en €) en fonction du niveau d'intervention de formation	129
Figure 15 : Salaire moyen en fonction du diplôme le plus élevé obtenu	129
Figure 16 : Les profils des formateurs en 1971.....	135
Figure 17 : les profils des formateurs en 1991	136
Figure 18 : modes de légitimation des pratiques de formateur	138
Figure 19 : Modes de légitimation et de recrutement des formateurs	141
Figure 20 : Segments et modèles professionnels selon E. Pottier.....	146
Figure 21 : Taux de féminisation par secteur d'activités.....	156
Figure 22 : Taux de féminisation selon le poste occupé au sein des EFTS	157
Figure 23 : Évolution de la pyramide des âges entre 1971, 1991 et 2011	158
Figure 24 : Répartition par sexe et par tranche d'âge	158
Figure 25 : Comparaison des niveaux de diplômes entre les pères des formateurs et la génération 1936-1940.....	160
Figure 26 : Comparaison des CSP entre les conjoints des formatrices et les conjointes des formateurs.....	161
Figure 27 : Comparaison des niveaux de diplômes.....	162
Figure 28 : Série de baccalauréat obtenue.....	163
Figure 29 : Comparaison des séries de bacs obtenue dans l'enquête CV et au baccalauréat 2009.....	164

Figure 30 : Comparaison des séries de bacs obtenue dans l'enquête CV, l'enquête FT et au baccalauréat 2009	164
Figure 31 : Comparaison des écarts (homme-femme) dans le choix de séries du baccalauréat	166
Figure 32 : Possession d'un diplôme en travail social	167
Figure 33 : Possession d'un diplôme en TS en fonction du poste actuel	167
Figure 34 : Comparaison du taux de possession d'un diplôme en travail social par tranche d'âge.....	168
Figure 35 : Proportion de formateurs selon le nombre de diplômes en travail social obtenus	169
Figure 36 : Répartition de la population par durée d'expérience professionnelle dans le social, préalable à l'entrée en fonction comme formateur.....	169
Figure 37 : Durée moyenne d'expérience préalable (en années) avant l'entrée en poste par tranche d'âge	170
Figure 38 : Principaux champs d'interventions lors de l'expérience professionnelle préalable	171
Figure 39 : Poste occupé avant d'être formateur	171
Figure 40 : Nombre d'emplois avant l'entrée en poste selon le métier exercé	172
Figure 41 : diplôme le plus élevé obtenu	173
Figure 42 : comparaison des niveaux de diplôme le plus élevé en 1991 et 2011	174
Figure 43 : comparaison des niveaux de diplôme le plus élevé en 2004 et 2011	174
Figure 44 : comparaison des répartitions de niveau de diplôme le plus élevé selon les secteurs d'activité.....	175
Figure 45 : 10 principales disciplines du diplôme le plus élevé (en%).....	177
Figure 46 : Proportion de professionnels ayant utilisé les dispositifs de formation continue selon le statut d'emploi	178
Figure 47 : Principaux diplômes obtenus en utilisant des dispositifs de formation continue	178
Figure 48 : Proportion de professionnels ayant utilisé des dispositifs de formation continue selon la tranche d'âge.....	179
Figure 49 : Principales types d'interventions réalisés lors des vacances	180
Figure 50 : Répartition des formateurs ayant occupé un poste de cadre avant l'entrée en poste, selon la tranche d'âge	181
Figure 51 : Répartition par sexe en fonction de l'occupation d'un poste de cadre préalable à l'entrée en poste	181
Figure 52 : Type de de poste occupé suite à la 1 ^{ère} évolution, selon le sexe.....	182
Figure 53 : Modélisation des parcours professionnels des formateurs jusqu'à l'entrée en poste	186
Figure 54 : Répartition des formateurs selon leur souhait de changer de poste.....	190
Figure 55 : Les bases de l'identité professionnelle des formateurs.....	202
Figure 56 : Nécessité d'une formation spécifique de formateur	206
Figure 57 : groupe professionnel d'appartenance des formateurs.....	210
Figure 58 : Existence d'un référentiel	227

Figure 59 : Estimation du pourcentage de temps consacré aux différentes charges	229
Figure 60 : Répartition des "Autres charges" par pourcentage de citation	230
Figure 61 : Répartition des charges de travail selon le poste occupé.....	230
Figure 62 : Répartition du temps de travail selon le niveau de formation dans lesquels les formateurs interviennent	231
Figure 63 : Répartition du temps de travail selon le diplôme le plus élevé obtenu	232
Figure 64 : Répartition du temps de travail selon le type de structure d'emploi (en %)......	232
Figure 65 : Nombre de champ théorique de référence, selon le poste occupé	242
Figure 66 : Temps hebdomadaire consacré à la lecture durant le temps de travail.....	243
Figure 67 : Nombre d'ouvrages professionnels lus durant une année scolaire	244
Figure 68 : Répartition par âge des répondants en fonction du nombre moyen d'ouvrages professionnels lus durant une année scolaire, selon l'âge	244
Figure 69 : Répartition des répondants en fonction du nombre moyen d'ouvrages professionnels lus durant une année scolaire, selon le sexe	245
Figure 70 : Répartition par niveau de diplôme des répondants en fonction du nombre moyen d'ouvrages professionnels lus durant une année scolaire, selon le niveau de diplôme.....	245
Figure 71: Comparaison de la population globale et des « chercheurs », selon le niveau de diplôme le plus élevé.....	248
Figure 72 : Comparaison de la population globale et des « chercheurs », selon la discipline du diplôme le plus élevé.....	249
Figure 73 : Part de professionnels ayant des activités de recherche selon la discipline du diplôme le plus élevé.....	250
Figure 74 : Comparaison des espaces d'intervention professionnelle, selon les pratiques d'écriture	253
Figure 75 : nombre de filières d'intervention selon le diplôme le plus élevé obtenu.....	255
Figure 76 : Les espaces d'intervention des formateurs selon les niveaux de formation	257
Figure 77 : Les évolutions dans les pratiques des formateurs et leurs effets sur les profils ..	270
Figure 78 : Les espaces occupés par les collectifs selon leur positionnement	284

Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques des professionnels interrogés dans le cadre des entretiens	44
Tableau 2 : Panorama des diplômes relevant du CASF	89
Tableau 3 : Organisation du travail social par domaines d'intervention	91
Tableau 4 : Typologie des métiers à partir de l'activité.....	94
Tableau 5 : Évolution des effectifs et des sections de formation de 1985 à 2011	98
Tableau 6 : Évolution des effectifs en formation par diplôme entre 1985 et 2011 (hors animation).....	99
Tableau 7 : Diplômes et titres de l'intervention sociale (hors EFTS).....	100
Tableau 8 : les DUT carrières sociales en France	102
Tableau 9 : Les licences professionnelles en intervention sociale	103
Tableau 10 : Catégorisation des spécialités des masters professionnels relevant de l'intervention sociale	104
Tableau 11 : les formations de l'intervention sociale	108
Tableau 12 : Les formations par type d'établissement.....	109
Tableau 13 : Les unités de formation et les effectifs des formations sociales	109
Tableau 14 : Comparaison des répartitions par région entre les effectifs	114
Tableau 15 : Conditions réglementaires d'accès au poste dans les EFTS	123
Tableau 16 : Poste actuel occupé (avant recodage).....	124
Tableau 17 : Poste actuel occupée après recodage.....	125
Tableau 18 : Convention collective selon le type de structure.....	127
Tableau 19 : Les quatre processus identitaires typiques	152
Tableau 20 : Répartition des pères des formateurs par PCS	159
Tableau 21 : Niveau de diplôme des parents.....	160
Tableau 22 : Possession du baccalauréat par tranche d'âge	163
Tableau 23 : Répartition des séries de bacs obtenue par sexe.....	165
Tableau 24 : Répartition des résultats au bac 2009 par série et par sexe	165
Tableau 25 : Répartition des bacheliers en fonction de l'âge d'obtention du diplôme	166
Tableau 26 : Récapitulatif des caractéristiques des groupes composés sur l'item "discipline du diplôme le plus élevé"	185
Tableau 27 : Catégorisation des raisons qui pourraient amener les formateurs à changer de poste	191
Tableau 28 : Projets professionnels des formateurs en cas de changement de poste.....	192
Tableau 29 : Profils des formateurs en fonction des trajectoires et des dynamiques identitaires – version 1	197
Tableau 30 : La manière de se former des formateurs	199
Tableau 31 : Croisement de l'item « manière de se nommer » avec l'item « poste actuel ».	200
Tableau 32 : Croisement des items « bases de l'identité professionnelle » et « poste actuel »	202

Tableau 33 : Les fondements de la légitimité des formateurs (échelle d'accord de 1 à 7)	203
Tableau 34 : Croisement des items « interventions du formateur par niveau de formation » et « réalisation d'une formation de formateur ».....	207
Tableau 35 : Croisement des items « Réalisation d'une formation de formateur » et « bases de l'identité professionnelle »	207
Tableau 36 : Catégorisations des formations de formateur réalisées	208
Tableau 37 : Croisement des items « groupe d'appartenance des formateurs » et « ancienneté comme formateur »	211
Tableau 38 : Valeur attribuée aux formateurs en travail social par des groupes professionnels proches (échelle de valeur de 1 à 10)	215
Tableau 39 : Profils des formateurs en fonction des trajectoires et des dynamiques identitaires – version 2	219
Tableau 40 : Référentiel d'activité du métier formateur en travail social - Rhône-Alpes	223
Tableau 41 : Existence d'un référentiel selon le poste occupé	227
Tableau 42 : les activités des professionnels des établissements de formation selon le type de poste occupé	236
Tableau 43 : Les 21 ouvrages les plus cités que les formateurs conseillent aux étudiants ...	246
Tableau 44 : Les 12 auteurs les plus cités que les formateurs conseillent aux étudiants	247
Tableau 45 : Évolution des activités des professionnels, selon le poste occupé	266

Bibliographie

- ABALLEA F., Crise du travail social - malaise des travailleurs sociaux, *Recherche et prévisions*, n° 44, juin 1996, p. 11-22
- ABALLEA F., Travail social et intervention sociale : de la catégorisation à l'identité in *Recherches et prévisions*, n° 62, 2000
- AFORTS, *Rencontre Moniteurs Éducateurs*, Espace Écully, 30 et 31 mars 2006
- ALLOUCHE-BENAYOUN J., PARIAT M., *La fonction formateur - Identités professionnelles - Méthodes pédagogiques - Pratiques de formation*, Dunod, 2000
- ALTET et coll., *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université 2002, p. 255
- ARAFDES, Quelle formation continue pour les formateurs en travail social ?, Document DRASS Rhône-Alpes, 2004
- ASTIER P., La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation, *Savoirs*, n°17, 2008, p. 63-69
- AUTES M., Le travail social indéfini, *Recherche et prévisions*, n° 44, juin 1996, p. 1-10
- AUTES M., *Les paradoxes du travail social*, Dunod, 2004
- AUZOU-RIANDEY D., MOUSSY B. *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants*, ESF, 2009
- BACH L., *Devenir formateur, une affaire de carrière - Former au travail social*, Ed. ASH, 2006
- BACHMANN C., CHAUVIÈRE M., Requalifier le travail social ? Entre localisme et nouvel impératif public, *La revue de l'économie sociale*, sept. 1988, p. 133-144
- BACHMANN C., Horizon 2000, *Informations sociales*, n° 38, CNAF, 1994, p. 101-109
- BARBANT J-C., *Sociologie de l'expertise de l'intervention sociale, Modèles et éthiques de l'ingénierie dans le champ social*, L'Harmattan, 2011
- BARBIER J-M., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, L'Harmattan, 2006
- BERGERET J., De la création des comités d'entente des écoles à la mise en place d'UNITES : la structuration de l'appareil de formation en Franche-Comté dans les 20 dernières années, *Cahiers du travail social*, n° 21, déc. 93, p. 41-51 ; n°23, juin 1994, p. 5-16
- BERGERET J., Des comités d'entente à l'Union des Instituts de formation du travail éducatif et social, *Rencontre - Cahiers du travail social*, n° 83, 1992, Erès, p. 57-87
- BERTAUX R., *Les formateurs permanents dans les écoles de travail social*, Rapport d'étude pour la FNCELCTS, Paris, 1991
- BERTHIER N., *Les techniques d'enquêtes - Méthodes et corrigées*, A. Colin, 1998
- BESNARD J., De l'éducateur au formateur, *Paroles et pratiques sociales* n° 45, p. 30-32, janvier-mars 1994
- BEYSSAGUET A-M., CHAUVIERE M., OHAYON A., *Les socio-clerics - bienfaisance ou travail social*, F. MASPERO, 1976
- BLUM F., Regard sur les mutations du travail social au XXème siècle in *Le Mouvement Social* n° 199, 2002
- BOUFFARTIGUE P., *Sociologie des cadres*, La découverte, 2000
- BOUQUET B., GARCETTE C., *Assistante sociale aujourd'hui*, 3^{ème} édition, Maloine, 2006
- BOUQUET B., GARCETTE C., Pour une histoire du travail social in *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n° 41, janvier-mars 1994, pp. 95-98
- BOUQUET B., GARCETTE C., SALOMON G-M., Les premières écoles de service social (1908 - 1938) : un atout majeur pour la professionnalisation des assistantes sociales, in *Vie Sociale* n° 1-2,

1995, p. 3-24

- BOUSSION S., *Les éducateurs spécialisés et leur association professionnelle : l'ANEJI de 1947 à 1967 - Naissance et construction d'une profession sociale*, Thèse d'histoire, Université d'Angers, 2007
- BOUSSION S., *Une association en terrain syndical - ANEJI et syndicats dans l'organisation de la profession d'éducateur spécialisé - années 1940-1960*, URL : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7194.pdf>, consulté le 05 octobre 2010
- BOYER S., RATER-GARCETTE C., Le Comité d'Entente des écoles de service social, in *Vie sociale* n° 1-2, 1995, p. 121 -140
- BRAQUEHAIS C., Évolution du nombre des écoles de service social en France, *La revue française du service social*, n° 118, 1978, p. 1-7
- BUSCATTO M., Introduction : quand la qualification fait débat(s), *Formation emploi*, n° 96, oct-déc. 2006, p. 5-10
- CANY O., Les formations sociales à l'épreuve de l'évolution des politiques publiques, *L'année de l'action sociale 2009*, Dunod, 2009, p.156-167
- CANY O., Le point de vue de l'AFORTS, *Lien Social*, n°816, nov. 2006
- CANY O., Les formations sociales à l'épreuve de l'évolution des politiques publiques, *L'année de l'action sociale 2009*, Dunod, 2009, p. 159-167
- CAPUL M., MENCHI P., BORDRON J., (dir.), *Les origines des centres de formation de personnels sociaux et éducatifs à Toulouse*, Erès, 2000
- Centre interrégional associé au CEREQ, *Évolution des compétences professionnelles des AS et des ES - l'appareil de formation*, Rapport intermédiaire, Fév. 93
- CHAMPY F., *La sociologie des « groupes professionnels » - Ascendance interactionniste, programme épistémologique dominant, ontologie implicite*, Centre d'Études Sociologiques de la Sorbonne (CESS), Compte rendu du 5^{ème} séminaire 2003-2004, <http://www.cess.paris4.sorbonne.fr/CR110204/CR110204Champy.htm>
- CHAMPY F., *La sociologie des professions*, PUF, 2009
- CHAMPY F., Vers la déprofessionnalisation ? L'évolution des compétences des architectes en France depuis 1980, *Les cahiers de la Recherche architecturale et urbaine*, n° 2-3, 1999, P. 27-38
- CHAPOULIE J-M., *Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels*, *Revue française de sociologie*, volume 14, n°1, 1973
- CHAUVIERE M., « Peut-on parler d'une culture professionnelle des éducateurs ? », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, Printemps 2009
- CHAUVIERE M., *Enfance inadaptée : l'héritage de Vichy*, L'Harmattan, 2009
- CHAUVIERE M., ESCASZAUX C., LALANNE L., OHAYON A., La formation professionnelle des éducateurs spécialisés, in *Éducation permanente*, n°17, p. 63-112, janvier 1973
- CHAUVIERE M., Pour une présentation historique des professions sociales, in *La Revue Française du Service Social*, n° 189-190, 2^{ème}-3^{ème} trimestre 1998, p. 11-19
- CHAUVIERE M., Secteur social et médico-social et formes successives du partenariat public-privé en France, *Télescope*, Février 2005, p. 53-64
- CHAUVIERE M., TRONCHE D. (dir.), *Qualifier le travail social*, Dunod, 2002
- CHEDALEUX D., *Le cinéma sous Vichy : exemple d'une jeunesse à contre-courant*, Université de Basse-Normandie, URL : http://www.msh-m.fr/article.php3?id_article=499, consulté le 06 octobre 2010
- CHENU A., Les horaires et l'organisation du temps de travail, *Économie et statistiques*, n° 352-353, 2002, p. 151-167
- CHERONNET H., *Statut de cadre et culture de métier – La structuration des fonctions d'encadrement dans le secteur de l'Éducation spécialisée*, L'Harmattan, 2006
- CHOPART J-N. (dir.), *Les mutations du travail social - Dynamique d'un champ professionnel*, Dunod, 2000

- CHOPART J-N., Des professions en crise, *Informations sociales*, n° 38, CNAF, 1994, p. 87-97
- CHOPART J-N., Le travail social face aux mutations économiques, *Recherche et prévisions*, n° 44, juin 1996, p. 23-26
- Comité d'entente des écoles françaises de Service social, *Analyse des projets pédagogiques de 22 écoles de service social*, juillet-décembre 1976
- Comité d'entente des écoles françaises de Service social, *La recherche en travail social : tome 1 - Théories - pratiques de l'intervention - formation*, Journées d'étude des 3, 4, 5 et 6 mars 1981
- COMTE B., *Une utopie combattante. L'école des cadres d'Uriage 1940-1942*, Fayard, 1991
- CONQ N., VILBROD A., *La recomposition permanente de la psychologie et des méta-savoirs - L'exemple de la formation des éducateurs spécialisés*, URL : <http://www.iut.univ-lille3.fr/gracc/table ronde4/gracc-part15.pdf>, consulté le 10 octobre 2010
- COULON B., *Alternance et compétence dans la formation des travailleurs sociaux*, 2ème congrès de l'AIFRIS, 2007
- CTNEAI, *Rapport pédagogique sur les actions d'adaptation*, Vol. I, Rapport général, oct. 1973
- CURIE R., L'évolution des diplômes du travail social à l'épreuve du néolibéralisme, *Lien Social*, n°915, fév. 2009, p. 22-23
- CURIE R., La recherche au service de la qualité des formations, *ASH*, n° 2679, oct. 2010, p. 30-31
- DE LESCURE E., LAOT F., Autour des mots - formateur d'adultes entre métier et fonction, *Recherche et formation*, n°53, 2006, p. 79-93
- DE MONTALEMBERT M., Avant-propos, *Vie sociale*, n°4, 2005
- DE RIDDER G., La bataille de la compétence envahit-elle les professions sociales ?, *Vie Sociale*, n° 1, 2000, p. 77-91
- DE RIDDER G., Un archipel des professions du social, *Le sociographe*, n°12, 2003, p. 13-23
- DE SINGLY F., *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, A. Colin, 2008
- DECHAUME, J., P-F. GIRARD, KOLHER C., La formation des éducateurs - réalisations lyonnaises, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 5, mai 1950, p. 365-382
- DELACOTE J., *Formateur en service social - une professionnalisation manquée ?*, Mémoire DSTS, Université Paris VII, 2007
- DELACOTE J., *Le formateur de service social dans tous ses états !*, 2ème congrès de l'AIFRIS, 2007
- DELAPORTE F., *La formation aux professions sociales en 99-2000*, Collections statistiques n° 16, DREES, déc. 2000
- DEMAILLY L., Politiques de la relation – *Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*, Septentrion, 2008
- DEMAILLY L., DE LA BROISE P., Les enjeux de la déprofessionnalisation – Études de cas et pistes de travail, *Socio-logos. revue de l'association française de sociologie*, 4/2009, consulté le 26 février 2013, URL : <http://socio-logos.revues.org/2035>
- DEMAZIERE D., GADEA C. (dir.), *Sociologie des groupes professionnels, Acquis récents et nouveaux défis*, La Découverte, 2009
- DEMAZIERE D., ROQUET P., WITTORSKI R. (Coord.), *La professionnalisation mise en objet*, L'Harmattan, 2012
- DGCS, *La coopération entre les établissements de formation préparant aux diplômes en travail social et les universités*, oct. 2012
- DOAVANNARY L., Pierre Le Roy : « Les formateurs en travail social ont leur mot à dire », *TSA*, nov. 2010
- DRASS Rhône-Alpes / ARAFDES, *Quelle formation continue pour les formateur en travail social ?*, Mars 2004
- DREANO G., *Guide de l'éducation spécialisée*, Dunod, 2000
- DUBAR C., TRIPIER C., *Sociologie des professions*, A. Colin, 2005

- DUBAR C., GADEA C., Évolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires, *Éducation permanente* n° 136, 1998, p. 87
- DUBAR C., Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications conceptuelles et méthodologiques, *Sociétés Contemporaines*, n° 29, 1998, p. 73-85
- DUBAR C., *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, 3ème édition, A. Colin, 2002
- DUBAR C., *Faire de la sociologie : un parcours d'enquêtes*, Belin, 2006
- DUGUE E., Faut-il qualifier les cadres du social ?, *Vie sociale*, n°1, 2000, p.67-73
- DUGUE E., *Fonctions d'encadrement et formations supérieures dans le secteur social*, Rapport établi pour la DAS, CNAM Département Travail et Entreprise, Sept. 1998
- DURRLEMAN A., *Redéfinir le travail social - réorganiser l'action sociale*, Commissariat général du plan, Rapport du groupe « Évaluation du travail social », mars 1993
- DUTRENIT, *Sociologie et compréhension du travail social*, Privat, 1980
- DUVIC J-F., Éducation spécialisée : des formations à revoir, *ASH*, n°2624, sept. 2009, p. 21-22
- Échanges santé-social, dossier « *Les professions sociales - mutations et permanences* », revue du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, n° 87, sept. 1997
- Espace social, *Où va la formation ?*, Revue de l'association du CNAEMO, n° 10, déc. 1999
- Esprit, *Normalisation et contrôle social (Pourquoi le travail social ?)*, n° spécial 4-5, avril-mai 1972
- FABLET D., Le travail social et la formation des travailleurs sociaux, in VERGNIOUX A., *40 ans de sciences de l'éducation*, PUC, 2009, p. 71-82
- Fédération des comités d'entente et de liaison des centres de formation de travailleurs sociaux, *Rapport du groupe d'étude pour le décroisement des formations et la mobilité professionnelle dans le travail social*, 1985
- FINO-DHERS Aline, Évolution des valeurs dans la formation aux métiers du travail social in *SPIRALE - Revue de recherches en éducation*, n° 22, 1998, pp. 49-58
- Formation Emploi, *Regards croisés sur les relations formation-emploi*, n° 101, La documentation Française, mars 2008
- FOURDRIGNIER M., Formations et métiers, *Informations sociales*, n° 38, CNAF, 1994, p. 41-49
- FOURDRIGNIER M., Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : une mission impossible ?, *Formation emploi*, n° 108, oct.-déc. 2009, p. 67-81
- FOURDRIGNIER M., La professionnalisation, un mode d'accès aux métiers de l'intervention sociale, *Les politiques sociales*, n°1 & 2, 2000, 2000, p. 35-48
- FOURDRIGNIER M., Universités et formation au social : une nouvelle donne en France ?, *FORUM*, n°119, mars 2008, p. 3-11
- FOURDRIGNIER M., *Former des professionnels de la santé et du travail social : quelles régulations et quels enjeux pour les acteurs ?*, Conférence invitée. LAUSANNE. 5 Novembre 2010, RECSS (Réseau d'Études aux Confins de la Santé et du Social)
- FREIDSON E., *La profession médicale*, Payot, 1984
- FUSTIER P., *Pouvoir et formation : Pratiques de formation et travail social*, EPI, 1986
- GABERAN P., Formations en travail social : la fin d'un système « à part » ?, *Lien Social*, n°816, nov. 2006, p. 8-12
- GABERAN P., Les hautes écoles en travail social : une idée paresseuse, *ASH*, n° 2672, 2010
- GABERAN P., PERRARD P., *Moniteur éducateur, un professionnel du quotidien*, Erès, 2004
- GARDET M., *Le réseau des Écoles de cadres de la jeunesse à l'épreuve de la ligne de démarcation (1940-1944)*, URL : http://gehfa.com/2_Seminaires_et_autres/ecolesdecadres
- GEHFA.pdf, consulté le 08 mars 2010
- GARDET M., VIBROD A., Une décentralisation avant la lettre ? Les coordinations pour l'enfance et l'adolescence inadaptées - Le cas breton 1944-1984, *RFAS*, n° 4, 2004, p.173-195

- GERVAIS-KARPOWICZ A., *Histoire et mémoire des jardinières d'enfants aux éducateurs de jeunes enfants - Contribution à l'analyse du processus de professionnalisation des EJE*, Mémoire de DSTS, Université de TOURS, 1991
- GHIGLIONE R., MATALON B., *Les enquêtes sociologiques*, A. Colin, 1980
- GINISTY B., *10 ans après la création du diplôme d'état d'éducateur - Documents pour un bilan*, Rapport du Ministère de la Santé et de la Sécurité Sociale, 1978
- GRAVE P., *Formateurs et identités*, PUF, 2002
- GRAVE P., *L'identité professionnelle des formateurs*, Sciences humaines hors-série n°40, 2003
- GRENAT P., BERTRAND D., *La formation aux professions sociales en 2004*, Drees, série statistiques n° 98 – juin 2006
- GRENAT P., MARQUIER R., MASSON L., *La formation aux professions sociales en 2005* - Drees, Série statistiques n° 117 – octobre 2007
- GRENAT P., MARQUIER R., MASSON L., Op cit., – GRENAT P., MASSON L., SIDIBE A., *Les étudiants se préparant aux diplômes en travail social en 2006*, Drees, Études et résultats, juillet 2009
- GRENEL L., Comment la décentralisation pèse-t-elle aujourd'hui sur les formations ?, *Lien Social*, n°816, nov. 2006
- GRIMALDI Y., *Démarches qualité et identité professionnelle en conflit - Quand le management de la qualité s'impose à des formateurs en travail social*, L'Harmattan, 2005
- GROULX L-H., *Le travail social - Analyse et évolution - Débats et enjeux*, Ed. Agence d'Arc, 1993
- GUAY L., GAGNON E., Légitimité professionnelle et reconnaissance sociale : l'exemple des ingénieurs forestiers du Québec, *Sociologie et sociétés*, vol. 20, n° 2, 1988, p. 141-162
- GUERRAND R-H, RUPP M-A., *Brève histoire du service social en France 1896 - 1976*, Privat, 1978
- GUTNIK F., Autour des mots stratégies identitaires, dynamiques identitaires, *Recherche et Formation*, n° 41, 2002, p. 119-130
- HAHN G. (dir.), *La formation des travailleurs sociaux, nouvelles perspectives pédagogiques*, Colloque des Écoles françaises de Service Social, Le Centurion, 1969
- HALLEUX (de) M., *Le métier d'éducateur : trajectoires sociales et construction identitaire*, Thèse de psychologie, Université catholique de Louvain, 2007
- HATZFELD H., Construire de nouvelles légitimités en travail social, *Revue française de service social*, n°210, 2003, p. 59-67
- HUGUES E. C., *Le regard sociologique – Essais choisis*, Ed. EHESS, 1997
- HUGUET J-M., La formation des chefs : des périodes qui font histoires, *Actualité de la formation permanente*, n° 188, 2004, p. 108-111
- IGAS, *L'intervention sociale, un travail de proximité : Rapport 2005*, La documentation française, janv. 2006
- Informations sociales, *Enseigner le social*, n° 135, CNAF, 2006
- Informations sociales, *Les dynamiques du travail social*, n°152, CNAF, 2009
- ION J (dir.), *Le travail social en débat[s]*, La découverte, 2005
- ION J., Des contours incertains, *Informations sociales*, n° 38, CNAF, 1994, p. 8-17
- ION J., *Le travail social au singulier*, Dunod, 1998
- ION J., RAVON B., *Les travailleurs sociaux*, La découverte, 2002
- JAEGER M., Développer la recherche pour donner une légitimité aux savoirs des travailleurs sociaux, *ASH*, n° 2728, 14 oct. 2011, p. 28-31
- JAEGER M., *Le devenir des éducateurs spécialisés diplômés formés à l'école d'éducateurs spécialisés de Versailles (BUC) de 1964 à 1992*, Écrits de BUC, 1994
- JONIS A., Quelle formation pour les éducateurs ?, *Lien Social*, n°921, mars 2009, p. 18-19
- JOVELIN E., B. BOUQUET, *Histoire des métiers du social en France*, ASH, 2005

- JOVELIN E., *Devenir travailleur social aujourd'hui - vocation ou repli ?*, L'Harmattan, 1999
- JOVELIN E., *L'histoire du travail social en Europe*, Vuibert, 2008
- JOVELIN E., Le travail social est-il une profession ? La professionnalisation du travail social une mission difficile, in *La Revue Française du Service Social*, n° 189-190, 2^{ème}-3^{ème} trimestre 1998, p. 20-30
- JOVIGNOT E., Fabrication du diplôme d'État d'éducateur spécialisé : vicissitudes et premières modifications, *Bulletin d'informations du CREAM Bourgogne*, n° 267, février 2007, p. 8-18
- JOVIGNOT E., Henri MICHARD, *Empan*, n°51, 2003, p. 113-117
- JOVIGNOT E., Hommage à Marc EHRHARD, *Bulletin d'informations du CREAM Bourgogne*, n° 272, juil. 2007, p. 15-16
- JOVIGNOT E., La protohistoire de la formation des éducateurs spécialisés, *Bulletin d'informations du CREAM Bourgogne*, n° 262, sept. 2006, p. 16-19
- KADDOURI M., Les dynamiques identitaires, *Recherche et Formation*, n° 41, 2002, p. 5-9
- KADDOURI M., Innovation et dynamiques identitaires, *Recherche et Formation*, n° 31, 1999, p. 101-112
- KADDOURI M., LESPESSAILLES C., MAILLEBOUIS M., VASCONSELLOS M., *La question identitaire dans le travail et la formation*, L'Harmattan, 2008
- KARSZ S., Formateur : métier impossible, métier indispensable, *ASH*, n°2443, fév. 2006, p. 41-42
- KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*, Nathan, 1996
- KNIEBIEHLER Y., *Nous les assistantes sociales - Naissance d'une profession*, Aubier, 1980
- LADSOUS J., Audit ministériel de la formation, *VST*, 1996, p. 12-16
- LAHAIE D., *Évaluer un institut de formation en travail social : objets et temporalités*, 3ème biennale GNI, 2008
- LAHAIE D., *Formation aujourd'hui aux métiers de demain : l'évaluation est-elle possible ?*, 2ème congrès de l'AIFRIS, 2007
- LALIRE P., Les accords de travail UNAR-ANEJI - 16 mars 1958, *Bulletin d'informations du CREAM Bourgogne*, n° 265, déc. 2006, p. 11-18
- LANG V., *La professionnalisation des enseignants*, Puf, 1999
- LASSALLE H., *Petite chronique de DC annoncés*, URL : <http://www.psychasoc.com/article.php?ID=550>, consulté le 05 octobre 2010
- LE BIANIC T., VION A., *Action publique et légitimités professionnelles*, LGDJ Lextenso, 2008
- LE BRIS M., L'assistant social nouveau arrive, *ASH*, n° 2364, juin 2004, p. 30-33
- LE BRIS M., Les formations sociales au risque de la décentralisation, *ASH*, n° 2330, octobre 2003, p. 25-30
- LE BRIS M., Travail social - Oser le sursaut pour ne pas disparaître, *ASH*, n° 2597, 20 février 2009, p. 37-39
- LE CAPITAINE B., KARPOWICZ A., *Guide de l'éducateur de jeunes enfants*, Dunod, 2^e éd., 2006
- LECHAUX P., Configurations organisationnelles et figures professionnelles de métiers de la formation
- Attention, un formateur peut en cacher un autre !, *Forum*, n° 140, Octobre 2013, À paraître
- LECHAUX P., Universitarisation du diplôme d'État Infirmier : un mouvement de brouillage des frontières et rapports de domination internes aux champs des savoirs, des institutions de formation et des groupes professionnels, *Congrès de l'AFS*, GT 46, Nantes, 2013
- LE GUILLANT L., LE HENAFF G., Remarques sur la formation des éducateurs, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 2, fév. 1950, p. 67-88
- LE TALLEC C., *Les écoles de service social 1910-1940*, L'Harmattan, 2004
- LEBARON F., *L'enquête quantitative en sciences sociales - recueil de données et analyse*, Dunod, 2006

- LEBRAS Y., DREANO G., *Groupe de travail sur la formation des personnels éducatifs spécialisés dit groupe « UTOPIE »*, Comité d'entente des écoles et centres de formation d'éducateurs spécialisés, 2ème rapport, mars 82
- LEFAUCHEUR N., L'enseignement de la sociologie dans les écoles d'éducateurs in BAILLEAU F., LEFAUCHEUR N., PEYRE V. (dir.), *Lectures sociologiques du travail social*, Les Ed. Ouvrières, 1985, p. 79-97
- LEPLAY E., L'évolution des fonctions du formateur dans le champ du travail social, *Éducation permanente*, n°164, 2005, p. 131-141
- LUCAS Y., DUBAR C., *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Presses Universitaires de Lille, 1994
- MILOVA H., Légitimation du métier d'éducateur et évolution des pratiques socio-éducatives, *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 2006/3 Vol. 39, p. 37-51
- Ministère de l'emploi et de la solidarité, *Schéma nationale des formations sociales 2001-2005*, Bureau générale de l'action sociale, 2001
- MOHIB N., SONNTAG M., *La légitimité au cœur de l'action et de la compétence*, URL : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7194.pdf>, consulté le 06 octobre 2010
- MONDOLFO P., Travail social : du discours de perte à celui de la renaissance, *ASH*, n°2265, mai 2002
- MONTMOULINET E., « Le centre de formation : une courroie de transmission non négligeable dans la construction de la professionnalité des éducateurs spécialisés », *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°6, URL : <http://sejed.revues.org/index4943.html>, consulté le 02 décembre 2009.
- MONTMOULINET E., *La socialisation professionnelle des éducateurs spécialisés – le rôle des centres de formation*, Thèse de Doctorat en Sociologie, Université Bordeaux II, 2006
- MOUSSU G., Formation en travail social : les limites du « modèle » français, *ASH*, n°2447, mars 2007, p. 27-28
- MOUSSU G., Formations en travail social : pour un véritable aggiornamento, *ASH*, n° 2703, avril 2011, p. 30-31
- MOUSSU G., La formation en travail social en France : un « modèle » à la croisée des chemins, *ASH*, n°2850, nov. 2008, p. 27-28
- MUEL-DREYFUS F., *Le métier d'éducateur*, Les éditions de minuit, 1983
- MURAT H., La formation des travailleurs sociaux : un modèle « désuet » ?, *ASH*, n° 2595, fév. 2009, p. 30-31
- NOGUES H., ROUZEAU M., MOLINA Y. (dir.) *Le travail social et ses formations à l'épreuve des territoires*, Presses de l'EHESP, 2011
- ONFTS, *Projet de statuts*, Juil. 1999
- PAGNEUX F., Les travailleurs sociaux souffrent moins d'usure que d'un déni de reconnaissance, *ASH*, n° 2562, 13 juin 2008, p. 37-40
- PAQUET M., Les formateurs entre marasme et espoir, *ASH*, n°2439, janvier 2006, p. 41-44
- PARADEISE C., Comprendre les professions : l'apport de la sociologie, *Sciences humaines*, n° 139, juin 2003
- PARADEISE C., Les professions comme marchés du travail fermés, *Sociologie et sociétés*, vol. 20, 1988, p. 9-21
- PAROLES ET PRATIQUES SOCIALES, Dossier « Les enjeux de la formation », n°45, janv-mars 94, p. 14-36
- PAROLES ET PRATIQUES SOCIALES, Dossier « Y'a-t-il encore un travailleur social dans le secteur ? Vers une nouvelle professionnalité », n°48, oct-déc 94, p. 15-41
- PERRIER M., *La construction des légitimités professionnelle dans la formation des travailleurs sociaux*, L'Harmattan, 2006
- PINAUD J., Une école de cadres, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 1, mai 1946, p. 12-14
- PINAUD M., Le recrutement, la formation et la professionnalisation des salariés du secteur sanitaire

et social, Rapport du Conseil Économique et Social, 2004

- PIOT T., Formation de formateurs dans le travail social – Un espace de tensions plurielles, *Recherche et formation*, n° 54, 2007, p. 87-100
- PIOTET F., Classification, statut, compétence : la qualification en débat, *Éducation et sociétés* 2009/1, n°23, p. 123-137
- PLANTET J., ANEJI, les éducateurs souhaitent-ils son retour ?, *Lien Social*, n° 499, Juillet 1998
- PLANTET J., Les travailleurs sociaux en quête d'une organisation introuvable, *Lien Social*, n° 471, janv. 1999
- PLANTET J., Mémoire d'un pionnier par Jacques GUYOMARC'H, *Lien Social*, n° 449, juillet 1998
- PLANTET J., Quelle évolution pour les centres de formation ?, *Lien Social*, n° 869, janv. 2008
- PLANTET J., Quelles formations supérieures pour le travail social en Europe ?, *Lien Social*, n° 508, nov. 1999
- POTTIER E., *Les formateurs d'adultes : un groupe professionnel segmenté en tension*, Thèse de sociologie, Université de Versailles, 2005
- POTTIER M., La réforme du DEES théorie, pratique, les lieux de stage et l'école... ça bouge, *La lettre de BU Ressources*, n°41, 2007
- POULET-GOFFARD S., Professionnels : vos formateurs peuvent-ils vous étonner ? *Le journal de l'action sociale*, Mars 2011, p. 17-21
- PROCOPIO L., *Dynamiques identitaires et dynamiques d'attribution de sens : la dynamique qualité d'un centre de formation continue*, Master 2 professionnel, Université de Rouen, 2008-2009
- QUEUDET J., *Éducateur spécialisé - Un métier entre ambition et repli*, L'Harmattan, 2008
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, 1995
- Rapport de la cour des comptes, La formation des travailleurs sociaux, *Le rôle de l'état dans la formation des travailleurs sociaux après la décentralisation*, Février 2008, pp. 103-109
- RATER-GARCETTE C., *La professionnalisation du travail social - Action sociale, syndicalisme, formation 1880-1920*, L'Harmattan 1996
- RAUZY A., *Les problèmes actuels de l'enfance inadaptée en France - Les associations de Sauvegarde de l'Enfance et de l'Adolescence*, Rapport du Ministère de la Santé Publique et de la Population, 1963
- *Rééducation*, L'école d'éducateurs de Savigny/Orge, n° 160, janv-fév 1964
- *Rééducation*, Les écoles d'éducateurs, n° spécial 179-181, fév.-mai 1966
- *Rééducation*, n° 15, mai-juin 49
- *Rééducation*, n° 175, octobre 1965
- *Rééducation*, n° 178, janv. 1966
- *Rééducation*, n° 252-253, avril 1973
- *Rééducation*, n° 33-34, 1951
- ROCA J., La structuration du champ de l'enfance et de l'adolescence inadaptées et handicapées depuis 1943 : l'exemple de Marseille, *Le mouvement social*, 2004/4, n° 209, p. 25-51
- ROUZEL J., Éducation spécialisée : formation ou formatage ?, *ASH*, n°2392, janvier 2005, p. 35-37
- RUCHAT M., VILBROD A., Roland Assathiany – *Un fonctionnaire militant au service de l'éducation spécialisée*, L'Harmattan, 2011
- RUELLAN D., Groupe professionnel et marché du travail du journalisme, in *Réseaux*, vol. 15 n° 81, 1997, p. 135-151
- SAINT JUST (de) J-L., *Les processus psychiques à l'œuvre dans les groupes d'analyse des pratiques : l'exemple de la formation initiale des éducateurs spécialisés*, Mémoire DEA Sciences de l'Éducation, Université de Paris X Nanterre, 2002
- SARAZIN I., Jacques LADSOUS le passeur, *ASH*, n°2377, oct. 2004

- *Sauvegarde de l'enfance*, Formation des techniciens de l'enfance inadaptée : école pour éducateurs, n° 8/9/10, oct.-nov. 1952
- *Sauvegarde de l'enfance*, n° 8, mai 1954
- *Sauvegarde de l'enfance*, n° spécial 9/10, nov-déc. 1968
- *Sauvegarde de l'enfance*, n° 7, oct-nov-déc. 1978
- SESI, *La formation aux professions sociales en 93-94*, Documents statistiques n° 208, sept. 94
- SNASEA, *Actualités et perspectives*, n°103, mai 2006, p. 17-19
- STROHL H., Profession : travailleur social, *Informations sociales*, n° 38, CNAF, 1994, p.111-117
- SUSINI D., Diplômes de niveau III : l'impossible statu quo, *ASH*, n°2330, octobre 2003, p. 23-24
- TECHEYNE Y., Service social de polyvalence de secteur et professionnalisation de l'action sociale, *Le temps du social* - bulletin de l'APREHTS, n° 9, juin 2008, p. 2-14
- TETARD F., Généalogie du diplôme d'État d'éducateur spécialisé (1948-1967) - Lecture d'un carton d'archives, *Sauvegarde de l'enfance*, n° 2, 2002, p. 58-66
- THIBAUT L., *Les éducateurs spécialisés - étude démographique de leurs origines sociologiques et de leur devenir professionnel*, CTNERHI, 1981
- THOMAS P., Conflit théorie-pratique et formation d'éducateurs, in *Rééducation* n° 252-253, p. 9-14, avril 1973
- THOMAZEAU A., Entre éducation et enfermement : le rôle de l'éducatrice en internant de rééducation pour filles, de la Libération au début des années 1960, *RHEI*, n° 7, 2005
- THOUVENOT C., *L'efficacité des éducateurs - Une approche anthropologique de l'action éducative spécialisée*, L'Harmattan, 1998
- ULLERN-WEITE I., Entre expérience et connaissances, le fondement éthique de la pédagogie, *ASH*, n°2460, juin 2006, p. 27-28
- VERBA D., *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, La découverte, 2006
- VERRON C., *La place des professionnels dans la formation des éducateurs spécialisés - Enquête en Pays de Loire*, Mémoire de Master Recherche en Sciences de l'éducation, Université de Nantes, 2006
- Vie sociale, *Histoire de la formation au travail social en Europe*, n°2, CEDIAS, 2000
- Vie sociale, *Histoire des premières écoles de service social en France 1908-1938*, n° double 1-2, CEDIAS, 1995
- Vie sociale, *La première conférence internationale de service sociale - Juillet 1928*, n° 5-6, CEDIAS, 1988
- VILBROD A. (dir.), *L'identité incertaine des travailleurs sociaux*, L'Harmattan, 2003
- VILBROD A., *Devenir éducateur, une affaire de famille*, L'Harmattan, 1995
- VILBROD A., Donner du sens, imprimer une direction : l'ère des pionniers de la protection de l'enfance, *Empan*, n° 68, 2007/4, p. 15-21
- VILBROD A., La convention collective de 1966 : chronique d'un rendez-vous impossible entre le privé et le public, *RHEI*, n°1, 1998
- VILBROD A., Les éducateurs, in MUCCHIELLI, ROBERT P. (dir.), *Crime et sécurité - l'état des savoirs*, La découverte, 2002, p. 300-308
- VILLAIN D. (coord.), *Rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux*, avril 1995
- WATIER P., *Étude sur la pédagogie des écoles d'éducateurs spécialisés*, Fédération des comités d'entente et de liaison des centres de formation de travailleurs sociaux, mars 1983
- WITTORSKI R., BRIQUET-DUHAZE S., E. BUHOT E., *Formation, travail et professionnalisation*, L'Harmattan, 2005
- WITTORSKI R., La professionnalisation, *Savoirs*, n°17, 2008, p. 11-36
- WITTORSKI R., SOREL M., *La professionnalisation en actes et en questions*, L'Harmattan, 2005

Annexe 1 : le questionnaire

ENQUÊTE SUR LES FORMATEURS EN TRAVAIL SOCIAL

Questionnaire aux formateurs permanents, responsables et directeurs d'établissement de formation en Travail Social

Cette enquête est strictement anonyme.
Le traitement des données a pour unique objet la production de statistiques.

Votre lieu d'emploi

1- Vous occupez
actuellement un poste de :

2- Vous avez un contrat en :

☐

en CDI

☐

en CDD, durée :

3- Lieu d'emploi

Ville

n° dépt.

4- Vous travaillez

☐

à temps plein

☐

à temps partiel (.....%)

5- Si vous travaillez à temps partiel, indiquez vos autres emplois
éventuels :

6- Vous travaillez dans :

(employeur principal)

☐

un établissement de formation en travail social

☐

un institut universitaire de technologie

☐

une université

☐

un organisme de formation

☐

autre

Précisez :

7- Dans les tableaux ci-dessous, indiquez :

- dans la colonne 1 les formations dispensées par votre établissement

- dans la colonne 2 les formations dans lesquelles vous intervenez régulièrement

Formations	1	2
Aide médico-psychologique		
Assistant familial		
Auxiliaire de vie sociale		
Technicien de l'intervention SF		
Moniteur éducateur		
Éducateur spécialisé		
Assistant de service social		
Éducateur de jeunes enfants		

Formations	1	2
Éducateur technique spécialisé		
Conseillère en économie SF		
DUT Carrières sociales		
Médiateur familial		
CAFERUIS		
DEIS		
CAFDES		
Formation continue		

8- Quel est le nombre total d'étudiants accueillis dans votre établissement ?

Votre parcours

9- Dans le tableau ci-dessous, retracez l'ensemble de votre parcours de formation du bac jusqu'à ce jour :

	Age	Diplôme obtenu + discipline	Lieu	Nom de l'école
1		bac (série) ou		
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

10- Dans votre parcours, avez-vous utilisé des dispositifs de format° professionnelle continue (Cf, contrat de professionnalisation, DIF,...) ?

☐ oui

☐ non

11- Si oui, pour quelles formations ?

12- Dans le tableau ci-dessous, retracez de manière chronologique votre parcours professionnel en y indiquant **toutes vos activités** professionnelles, dans ou hors champ social, **d'une durée de 6 mois minimum** :

	Année de début	Emploi occupé	Durée	Type de structure	Lieu
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					

13- Avant de devenir formateur permanent, aviez-vous déjà réalisé des vacations dans un institut de formation ?

☐ oui

☐ non

14- Si oui, précisez en complétant le tableau :

Année	Actions réalisées (corrections, jury, cours, ...)	Lieu

Votre activité professionnelle

15- Quel est l'intitulé de votre poste tel qu'il apparaît sur votre bulletin de salaire ?

16- Vous êtes

☐ fonctionnaire

☐ salarié d'une association

☐ salarié d'une entreprise

17- Indiquez votre salaire de formateur mensuel brut

18- Quel est le texte qui régit votre activité professionnelle (convention collective, statut des fonctionnaires, ...) ?

19- Existe-t-il un référentiel de compétences qui définit votre métier ?

☐ oui

☐ non

☐ Je ne sais pas

20- Avez-vous un plan de charges qui définit vos activités ?

☐ oui

☐ non

☐ Je ne sais pas

21- Indiquez une répartition annuelle, en pourcentage, de vos charges selon les catégories suivantes :

Le total de votre estimation doit être égal à 100%

% charges directes (activités en face à face avec des étudiants)

% charges indirectes (activités de préparation, de correction, d'ingénierie, ...)

% lecture - recherche

% autres charges, précisez :

22- En moyenne, combien pensez-vous réaliser d'heures de travail chaque semaine ?

23- Pensez-vous qu'il y ait des écarts entre la définition de votre emploi et la réalité de son exercice ?
 oui non je ne sais pas

24- Si oui, quelle est la nature de ces écarts ?

25- Dans la liste des activités ci-dessous :

- cochez dans la **colonne 1** celles qui ne vous concernent pas, que vous ne réalisez jamais,
- indiquez dans la **colonne 2** le temps que vous pensez consacrer aux autres activités (*de moins d'un quart à plus de trois quart de votre temps*) durant une année scolaire

26- Indiquez, dans la **colonne 3** du tableau ci-dessus, **l'évolution du temps** consacré à chacune de vos activités.

Le signe = correspond à une activité stable, le signe ↑ a une activité en augmentation et le signe ↓ a une activité en diminution.

Activités	colonne 1	colonne 2				colonne 3		
	Non concerné	Concerné et temps passé				Évolution		
		- de 1/4	1/4 à 1/2	1/2 à 3/4	+ de 3/4	↑	=	↓
Conseil et ingénierie de formation								
Production d'outils et de méthodes								
Élaboration de projets								
Relation clientèle, fonction commerciale								
Montage financier des actions et des devis								
Sélection des stagiaires								
Évaluation des compétences, bilan								
Pilotage et coordination des actions								
Intervention directe en face à face (cours, ateliers, TP, ...)								
Accompagnement individuel des stagiaires								
Préparation et suivi des séquences de formation								
Évaluation des dispositifs								
Relations avec les terrains de stages et les référents pro.								
Relat° avec les institut° publiques et les acteurs sociaux								
Participation à des séminaires, colloques								
Réalisation de tâches administratives								

27- Vos activités ont-elles évolué ces 5 dernières années ? oui non je ne sais pas

28- Si oui, comment expliquez-vous ces évolutions ?

29- Y'a-t-il des activités qui peuvent vous mettre en difficulté car sortant de votre champ de compétences ?

oui non je ne sais pas

30- Si oui, lesquelles ?

31- Pensez-vous que vous allez devoir participer à des actions de formations pour ajuster vos compétences aux évolutions du métier ?

oui non je ne sais pas

32- Si oui, quels types de formations envisagez-vous ?

33- Quel est votre champ théorique de référence ?

34- En moyenne, sur une semaine, combien pensez-vous consacrer de temps à la lecture (articles, ouvrages, sites Internet,...) durant votre temps de travail ?

 heures

35- Estimez le nombre d'ouvrages professionnels que vous lisez durant une année scolaire ?

 moins de cinq cinq à neuf dix à quatorze quinze et plus

36- Citez 3 titres d'ouvrages que vous conseillez volontiers aux étudiants :

1)

2)

3)

37- Avez-vous des activités de recherche ?

☐ oui☐ non

38- Si oui, est-ce ☐ dans le cadre de vos activités professionnelles ?

☐ à titre individuel ?

39- Sur quels objets d'étude ?

40- Participez-vous aux activités d'un laboratoire de recherche ?

☐ oui☐ non

41- Si oui, lequel :

42- Etes-vous l'auteur d'article ou d'ouvrage ?

☐ oui☐ non

43- Si oui, globalement, ☐ très régulièrement (+ de 8 publications)

☐ occasionnellement (3 à 8 publications)

☐ exceptionnellement (moins de 3 publications)

44- Exercez-vous des fonctions électives (DP, CE, ...) en lien avec votre activité professionnelle ?

☐ oui☐ non

46- Participez-vous à des activités dans le cadre d'associations professionnelles (AFORTS, GNI, ...) ou de collectifs de travailleurs sociaux ?

☐ oui☐ non

45- Si oui, de quel type ?

47- Si oui, précisez :

Le métier de formateur

48- Quand vous vous présentez aux étudiants/stagiaires, comment vous nommez-vous ?
(par exemple, je suis ingénieur, chef de projet)

Je suis ...

49- Votre identité professionnelle s'appuie en priorité sur : **(une seule réponse)**

☐ votre titre universitaire

☐ votre identité professionnelle d'origine

☐ votre champ théorique de référence

☐ votre métier actuel de formateur

☐ autre, précisez :

50- A quel groupe professionnel pensez-vous appartenir ? **(une seule réponse)**

☐ formateurs

☐ travailleurs sociaux

☐ métier d'origine

☐ aucun

☐ autre

51- Pensez-vous qu'il existe un groupe professionnel (identités communes, revendications collectives, structures représentatives, ...) des formateurs en travail social ?

☐ oui☐ non

52- Si oui, avez-vous le sentiment d'appartenir à ce groupe ?

☐ oui☐ non

53- Connaissez-vous des organisations collectives de formateur en travail social ?

☐ oui☐ non

54- Si oui, lesquels ?

55- Avez-vous déjà participé à des manifestations (colloques, séminaires, salons, ...) s'adressant exclusivement à un public de formateur en travail social ?

☐ oui☐ non

56- Pensez-vous qu'une formation spécifique soit nécessaire pour être formateur en travail social ? **(une seule réponse)**

☐ oui, c'est indispensable

☐ non, le métier s'apprend dans la pratique

☐ oui, cela peut aider

☐ non, les compétences viennent du métier d'origine

☐ Je ne sais pas

☐ autre :

57- Avez-vous fait une formation de formateur ?

☐

oui

☐

non

58- Si oui, laquelle ?

59- A votre avis, si une formation de formateur en travail social était mise en place, il faudrait qu'elle soit : *(une seule réponse)*

☐

facultative

☐

obligatoire pour tous nouveaux formateurs avt d'accéder à 1 poste

☐

obligatoire pour tous les formateurs

☐

autre :

60- Aujourd'hui, dans votre pratique professionnelle, vous vous sentez plus proche : *(une seule réponse)*

☐

d'un travailleur social

☐

d'un expert

☐

d'un directeur

☐

d'un enseignant

☐

d'un chef de service

☐

autre :

61- D'après vous la légitimité des formateurs en travail social repose sur : *(estimez votre degré d'accord ou de désaccord)*

Absolument pas d'accord

Tout à fait d'accord

l'expérience de terrain ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

le diplôme initial en travail social ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

une formation universitaire en sciences humaines ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

62- Si vous n'étiez pas devenu formateur, vers quel type de métier auriez-vous aimé vous orienter ?

63- Selon vous, quelle est la valeur (reconnaissance, prestige, ...) attribuée au métier de formateur en travail social par les groupes suivants :

faible valeur
1

très haute valeur
10

les étudiants en travail social ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

les travailleurs sociaux..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

les responsables d'établissements sociaux et médico-sociaux..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

les universitaires (professeurs, chercheurs, ...)..... ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

64- D'un point de vue très général, diriez-vous que le dispositif actuel de formation en travail social fonctionne de manière

☐

très insatisfaisante

☐

insatisfaisante

☐

satisfaisante

☐

très satisfaisante

65- A votre avis, le dispositif de formation en travail social va-t-il se modifier dans les années à venir ?

☐

oui

☐

non

☐

je ne sais pas

66- Si oui, quelles évolutions vous paraissent irrémédiables ?

Votre avenir

67- Envisagez-vous de quitter votre poste actuel ?

☐

oui

☐

non

☐

je ne sais pas

68- Si oui, à quelle échéance ?

☐

dans l'année qui vient

☐

dans les cinq ans

☐

dans les 10 ans

☐

au-delà de 10 ans

69- Quelles sont les raisons qui pourraient vous amener à changer de poste ?

70- Si vous quittiez votre poste, que pourriez-vous envisager professionnellement ? *(une seule réponse)*

☐

de rester dans le secteur de la formation en travail social en accédant à un poste de direction

☐

de retourner exercer votre métier initial

☐

de vous orienter vers un poste de direction dans un établissement social ou médico-social

☐

de devenir enseignant à l'université

☐

de changer de secteur professionnel

☐

autre :

71- Votre évolution professionnelle peut-elle vous amener à vous engager dans une formation longue ?

☐

oui

☐

non

☐

je ne sais pas

72- Si oui, laquelle ?

Vous et votre famille

73- Vous êtes :

☐

une femme

☐

un homme

74- Quel est votre âge ?

75- Indiquez votre nationalité :

76- et votre lieu de naissance :

77- Quelle est votre situation matrimoniale ?

☐

marié

☐

vie maritale

☐

célibataire

☐

autre

Indiquez ci-dessous la situation de : votre conjoint(e) [1], de votre mère [2], de votre père [3]

	78- Age	79- Nationalité	80- Lieu de naissance	81- Profession	82- Diplôme le plus élevé obtenu
1					
2					
3					

83- Avez-vous des enfants ?

☐

oui

☐

non

Si oui, renseignements concernant vos enfants :

84- Age	85- Profession	86- Diplôme le plus élevé obtenu

87- Avez-vous des frères et sœurs ?

☐

oui

☐

non

Si oui, renseignements concernant votre fratrie :

88- Age	89- Profession	90- Diplôme le plus élevé obtenu

91- Êtes-vous engagé dans la vie associative ? Dans quel secteur ? Quel est votre niveau d'engagement ?

	oui	non	Adhérent	Administrateur	Membre du bureau
Sports					
Culture					
Humanitaire					
Social					
Environnement					

92- Êtes-vous investi dans la vie politique ?

☐

oui

☐

non

93- Si oui, vous êtes :

☐

militant dans un mouvement ou un parti politique

☐

dirigeant dans un mouvement/parti politique

☐

élu de la nation

94- Concernant la religion, diriez-vous que vous avez :

(une seule réponse)

☐

une pratique religieuse régulière

☐

une pratique religieuse occasionnelle

☐

pas de pratique mais le sentiment d'appartenir à une religion

☐

ni pratique ni sentiment d'appartenance

95- Accepteriez-vous le principe d'un entretien complémentaire à ce questionnaire ?

☐

oui

☐

non

96- Si oui, indiquer des coordonnées où l'on puisse vous joindre :

(Nom - téléphone ou mail)

Soyez remercié pour le temps consacré à cette enquête

Annexe 2 : le guide d'entretien

Présentation du but de l'entretien et de son déroulement

La recherche que je mène a pour but de comprendre ce qu'est le métier de formateur en travail social, tant dans une dimension individuelle que dans des aspects plus collectifs.

Je me pose donc trois questions principales qui vont guider cet entretien :

- Comment devient-on formateur ?
- Qu'est-ce que la profession de formateur ?
- Quelles sont vos perspectives d'avenir ?

La première partie est un récit biographique de votre cursus social, scolaire et professionnel : éléments qui ont constitué le parcours et ceux qui ont concouru à votre orientation scolaire et professionnelle, puis vers la formation.

La deuxième partie est une description de votre travail : votre rôle, votre mission, vos tâches concrètes... ainsi que votre point de vue sur la profession de formateur, sa position dans le monde du travail et les évolutions en cours et à venir.

Enfin, nous terminerons cet entretien en nous intéressant à votre avenir.

Éléments de description de l'institution tirés du questionnaire : à faire confirmer

Comment devient-on formateur ?

Pour cette première partie, pouvez-vous me raconter votre cheminement, si possible de façon chronologique, à partir de votre scolarité en passant par votre orientation scolaire, professionnelle, votre insertion, votre parcours professionnel, vos formations, ainsi que les étapes et les événements importants qui selon vous ont orienté votre parcours jusqu'au métier de formateur ?

Récit biographique

Parcours :

- Situation sociale : profession parents, grands-parents
- Parcours scolaire jusqu'au baccalauréat
- Après le baccalauréat → formation initiale
- Parcours professionnel
- Formation supérieure

◆ Entrée dans le poste : préalable (vacations, contacts...), mode de recrutement...
Expliquer le choix de cette voie, autres alternatives possibles ?

Votre entrée en poste

◆ Comment s'est passée votre entrée en poste ? (accueil, difficultés, accompagnement par les collègues,...)
Perception d'une promotion ?

Qu'est-ce que la profession de formateur ?

Description de votre travail

- ◆ Cadre de votre emploi : convention collective, charges...

Les tâches concrètes accomplies :

- Quels étudiants ? Quels niveaux de formation ? Quels cours ?
- dans le domaine pédagogique en direction des étudiants (% de temps)
- Hors pédagogique, dont recherche
- ◆ Évolution des tâches depuis l'entrée en poste
- ◆ Influence du profil (diplôme initial, niveau de diplôme, etc.) sur votre activité professionnelle
- ◆ Influence de la structure de travail (type, lieu, organisation) sur l'activité professionnelle
- ◆

Le métier de formateur

- ◆ identité revendiquée : formateur en travail social ? Travailleur social ? Enseignant ?
- ◆ Existence d'un groupe professionnel et appartenance

Attentes, revendications : lesquelles ?

- Formation de formateur
- Référentiel de compétences
- Fermeture du marché
- ◆ Défendues par qui ? Avant/maintenant/après
- ◆ Hypothèse d'une hiérarchie à l'intérieur du groupe, qu'en pensez-vous ?
- ◆ Positionnement dans la hiérarchie du travail social : expert, élite, spécialiste
- ◆ Visibilité du groupe professionnel, formateurs connus/reconnus
- ◆ Reconnaissance du métier en interne (TS, directeurs, CSE)/ en externe (formateurs, enseignants, universitaires)
- ◆

L'évolution du métier

Quelles perceptions avez-vous des évolutions en cours dans le système des formations en travail social ?

- ◆ Pensez-vous que ces évolutions vont avoir des incidences sur les formateurs en travail social ?
- ◆ Et si oui, quelles pourraient être ces incidences ?

Si vous pouviez changer quelque chose dans le système ou dans votre poste, que feriez-vous en priorité ?

Vos perspectives d'avenir

◆ Selon vous, y'a-t-il des éléments qui sont déterminants dans la construction des carrières des formateurs (sexe, type de structure, choix de formation...) ?

◆ Comment envisagez-vous votre avenir professionnel à court terme (dans les 5 ans), à long terme (au-delà de 5 ans) ?

◆ Allez-vous devoir mettre en œuvre des moyens spécifiques pour que vos souhaits professionnels se réalisent ?

◆ Avez-vous des projets de formation dans les années qui viennent ? Échéances, type de formation... Si oui, pourquoi ?

Pour conclure, si vous n'étiez pas devenu formateur, quels autres choix auriez-vous pu faire ?

Les formateurs professionnels en travail social : une professionnalisation impossible

Résumé : La présente thèse étudie le processus de professionnalisation, pour l'heure inabouti, d'un groupe, les formateurs en travail social, qui n'est pas vraiment parvenu à s'adapter aux mutations de son environnement.

Sur la base d'une vaste enquête nationale croisant étude des archives, investigations quantitative et qualitative, nous avons repéré les évolutions du métier, ses attermoissements, les difficultés rencontrées par ces professionnels.

Nés dans les années 1920, en parallèle de l'invention du travail social, les formateurs, pour la quasi totalité issus des terrains professionnels, sont devenus rapidement incontournables dans toutes les écoles missionnés pour préparer des hommes et des femmes à exercer, qu'il s'agisse du métier d'éducateur, qu'il s'agisse de celui d'assistantes de service social, etc. Pour autant, l'extension massive et rapide du secteur social a généré l'arrivée, au sein de ces centres de formation, d'acteurs issus d'autres horizons tels que le champ de la formation professionnelle et celui de l'université. Ces nouveaux venus vont interroger les compétences des professionnels déjà dans la place, qui ont construit leur légitimité sur leur expérience, refusant le passage par la qualification et l'obtention d'un titre de formateur. Subissant de plein fouet les logiques de rationalisation managériale et budgétaire, les formateurs ont pu en mesurer les conséquences : évolutions des pratiques professionnelles, dérégulation du cadre d'exercice, identités professionnelles mises à mal. Cependant, l'absence de collectif tangible en capacité de défendre les intérêts de ses membres renforce les stratégies individuelles et les identités liées à son lieu d'emploi. L'étude de ce groupe professionnel en proie même à un processus de déprofessionnalisation s'inscrit dans une dynamique plus globale qui touche les formateurs des métiers de la relation.

Le cadre théorique et disciplinaire de cette thèse est principalement celui de la sociologie des groupes professionnels, mais il emprunte aussi à la sociologie des identités et aux sciences de l'éducation et de la formation.

Mots clés : groupe professionnel, formateur, travail social, professionnalisation, dynamiques identitaires, déprofessionnalisation, segmentation, formation

Social work trainers : an impossible professionalization

Abstract : In considering the situation of social work trainers, this thesis studies the process by which a group that has not managed to adapt to changes in its environment has become professionalized. On the basis of a wide-ranging national survey using quantitative and qualitative approaches and involving examination of archive material, we have identified the movements to which these professionals have been subjected. Born during the 1920s, at the time when social work was in its infancy, trainers whose experience was acquired in the field became key figures in training colleges. The speed and scale of the social sector's expansion caused an influx of people with professional qualifications or university degrees. These newcomers began to question the competence of those professionals whose claim to legitimacy was founded in their experience and who refused to go through official qualification channels to obtain trainer status. The trainers suffered the full force of the priority accorded to managerial and budgetary rationalization and its consequences: evolution of professional practice, deregulation of their practice framework, disrepute brought to their professional identity. The absence of any substantial representative body capable of defending its members' interests has reinforced individual strategies and identities defined by the place of work.

The study of this professional group and the process of deprofessionalization it is undergoing is relevant to a wider movement affecting trainers in relational professions in general. The theoretical and disciplinary framework of this thesis is principally that of the sociology of professional groups, but reference is also made to the sociology of identity as well as to education and training sciences.

Keywords : professional group, trainer, social work, professionalization, dynamic Identities, deprofessionalization, segmentation, training

Discipline : Sociologie

École Doctorale Sciences Humaines et Sociales – ED SHS 507
LABERS, Équipe d'accueil 3149 – UFR Lettres et Sciences Humaines
20 rue Duquesne – CS 93837 – 29 238 BREST CEDEX 3 – FRANCE